Digitized by Google

Digitized by Google

870.5
G997

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Neunzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 16 Bogen.
Gewöhnlich sechsmal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1908 — Heft I

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. Gustav Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
Paul Cauer: Thyrsosträger und Bakchen	1
Bericht über einen Vortrag von Wilh. Ostwald	8
H. von Arnim: Geheimerat Ostwald als Schulreformer	11
X. X.: Griechisch und Latein — 'raus damit!	15
Theodor Gomperz: Ueber den Bildungswert des Sprachunterrichts	19
Protestversammlung gegen Geheimerat Ostwald	22
Nachwort zu den Ostwaldiana	25
Karl Hirzels Vortrag über Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung, Auszug	26
S. Frankfurters Vortr. über das Gymnasium im Kampf der Gegenwart, Auszug	30
H. Plancks Vortr. über die humanistische Bildung der Mädchen, Ausz.	34
Diskussion über diesen Vortrag	38
Georg Wolff über die Römerstadt Nida (Heddernheim). Aus d. Sitzung d. Frankfurter Ortsgruppe d. Gymnasialvereins v. Nov. 1907	40
Vom altphilologischen Studentenverein in Heidelberg	41
† Georg Ernst Hinzpeter	43
Replik von Ewald Bruhn	44
Schlußwort von G. U.	45
Wolffs poetischer Hausschatz, erneut von H. Fränkel, angez. v. O. Jäger	46
Im Abendrot, Gedichte von Wilh. Fischer, angez. von O. Jäger	46
Heltmolts Weltgeschichte, Band VI, angez. von E.	47
Mitteilungen über die Berliner Vereinigung und den Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums	47
Die diesjährige allgemeine Versammlung des deutschen Gymnasialvereins	48
K. Voßlers Werk über die göttliche Komödie, angez. auf der 2. Seite des Umschlags.	

Das Inhaltsverzeichnis zum Jahrgang 1907 liegt bei.

Die Vereinsmitglieder werden gebeten, die an sie gerichteten Mitteilungen auf der **zweiten Seite des Umschlags** zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1908

Digitized by Google

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

An jedes Mitglied ergeht die Bitte, unsere Bestrebungen durch Werbung in seinem Kreise, besonders auch unter Nichtschulmännern, zu unterstützen. Beitrittserklärungen bitten wir dem Schatzmeister des Vereins, Herrn **Oberlehrer Dr. Lisco in Frankfurt an der Oder, Gubenerstraße 21 b,** mitzuteilen. Von diesem Herrn können auch Probenummern der Zeitschrift und Anmeldungs-Postkarten bezogen werden.

Die Geldsendungen (jährlicher Mindestbeitrag für Deutschland und Oesterreich-Ungarn 2 Mark, für alle anderen Länder 2.50 Mark, **zu zahlen bis zum 1. November des Jahres,** für das sie gelten) beliebe man unter Beifügung von 5 Pfennig Bestellgebühr an den Herrn Schatzmeister zu richten. Auf der Rückseite des Postabschnitts möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll. Empfangsbescheinigungen werden, entgegen dem früheren Verfahren, nur auf besonderen Wunsch ausgestellt.

Von Titel- und Wohnungsänderungen wolle man immer baldigst Herrn Lisco benachrichtigen, da er auch den Versand der Zeitschrift regelt.

Soweit Zahlungsgruppen von zwei oder mehr Mitgliedern bestehen, werden deren Vertreter gebeten, unsern Schatzmeister über Titel- und Wohnungsänderungen und die erforderliche Zahl der Hefte auf dem laufenden zu erhalten und die Beiträge je bis zum 1. November einzusenden.

Literarische Mitteilungen.

Die göttliche Komödie. Entwicklungsgeschichte u. Erklärung v. **Karl Voßler.** I. Bd., 1. Teil: Religiöse und philosophische Entwicklungsgeschichte. I. Bd., 2. Teil: Ethisch-politische Entwicklungsgeschichte. C. Winters Universitätsbuchhandlung in Heidelberg 1907. Zusammen XI u. 574 S. Beide Teile elegant kartoniert je 5 Mk. — Was Wilh. v. Giesebrecht einmal gesagt hat: „Es hat nie ein lernbegierigeres, nie ein lehrhafteres Volk gegeben, als wir Deutsche sind, und darin liegt zum guten Teil unsere weltgeschichtliche Mission. Diese ist: die ganze Summe der überlieferten Bildung in uns aufzunehmen, sie mit deutschem Geist und Wesen zu durchdringen und sie so der Welt hinzugeben", — das gilt auch von den Bemühungen deutscher Gelehrter um das Verständnis fremdländischer Dichter, moderner und antiker. Denn die Verdienste, die sich hier die Deutschen erwarben, übertreffen zum Teil erheblich die Leistungen der Landsleute jener Dichter. Wir denken hier z. B. an Delius' Shakespeare und Valentin Schmidt's Calderon. Das vorliegende Werk reiht sich dem Besten an, was über Dante geschrieben ist, ja es übertrifft alles, was wir von Erörterungen über die Entstehungsgeschichte der göttlichen Komödie oder die Entwicklungsgeschichte, wie Voßler bezeichnender sagt, kennen. Der Plan des Ganzen ist der, daß nach den beiden Teilen des ersten Bandes ein zweiter das Werk als künstlerische Schöpfung in allen seinen Einzelheiten darstellen und werten soll. Der erste Band hebt mit einer vergleichenden Betrachtung von Goethes Faust und Dantes Div. comm. an und legt in vortrefflicher Weise die innere Verwandtschaft der beiden Werke dar, unter Abweisung der Ansicht, daß ein äußeres, geschichtliches Band sie verknüpfe. Die religiöse, die philosophische und die ethisch-politische Entwicklungsgeschichte werden dann jeweils durch historische Betrachtungen fundamentiert, wie denn z. B. vor der erstgenannten Erörterung zunächst von dem vorchristlichen, dann vom christlichen Jenseitsglauben und hierauf von der Frömmigkeit im Mittelalter, speziell von dem hl. Augustin, Dionysios Areopagita, Gregor dem Gr., dem hl. Bernhard und dem hl. Franziskus gehandelt wird. Wenn das Vorwort sagt, daß Zweck des Werkes sei, einem weiteren Kreis gebildeter Lehrer das Verständnis der göttlichen Komödie zu erschließen, so sagt es weniger als geleistet ist. Das Buch bietet auch denen, die mit einem der vielen hier berührten Gebiete fachmännisch vertraut sind, sicher eine Fülle von Anregung und Belehrung. U.

Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausgeber: Jeannot Emil Freiherr von Grotthuß. Vierteljährlich (3 Hefte) 4 Mk., Probeheft franko (Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer). — Aus dem Inhalt des Januarheftes: Wunder. Von Dr. Raphael Levi. — Fließendes Wasser. Roman v. Bernhardine Schulze-Smidt (Forts.) — Natur im Leben des Kindes. Von Malea-Byne. — Struwwelpeter. Von W. Wolters. — Christentum und Kultur. Von E. Gros. — Frieden mit den Polen? — Der Kaiser als Wirt und Gast. — Sexuelle Pädagogik. — Regierungsziele. Von Kurd v. Strantz. — Zum „Schuldkonto der Frau". Von Grete Rommel. — Vom Sterben. Von Oberstl. Graewe-Neiße. — Von der „guten alten Zeit". Von R. P. Becker. — Türmers Tagebuch: Zirkus Bülow. Im Namen des Königs! Skandal und Geschäft. Scheinwerfer. Bismarcks Rache. Ein Anfang? Wandel der Zeit. — Universale Kultur. Von Dr. K. Storck. Konfessionelle Kritik. — Ueberkultur auf der Bühne. Von G. — Moralitäten. Von F. Poppenberg. — Hesse-Ausgaben. Von St. — Sehen lernen. Von Dr. K. Storck. — Radierungen von Hugo Ulbrich. Von K. St. — Wider die Operette. Von K. St. — Ein neues Werk Mozarts. Von K. St. — Kunstbeilagen: H. Liesegang: Brügge. Niederrheinisches Altwasser. Landweg nach dem Regen. Heimkehrende Schafe. Hugo Ulbrich: Sphinx. — Notenbeilage: Runengesang vom Dichtertra[illegible]

Digitized by Google

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Vor kurzem erschien:

Aus Ost und Süd

Wanderungen und Stimmungen

Von Generalleutnant z. D. **von Hoffmeister.**

1.—3. Tausend. 229 Seiten mit 62 ganzseitigen Abbildungen.

Schön gebunden 3 Mk.

Julius Rodenberg schreibt in der **Deutschen Rundschau:**

Unsere Leser kennen den Verfasser aus den höchst anmutigen, farben- und gestaltenreichen Skizzen, die diese Zeitschrift gebracht hat, und die, durch eine Reihe wohlgelungener, an Ort und Stelle aufgenommener Photographien illustriert, den wesentlichen Inhalt des vorliegenden, sehr hübsch ausgestatteten Bandes bilden. Neu wird ihnen das erste Stück „Eine Chinafahrt 1900/01" sein, das, reizvoll an und für sich, ein besonderes Interesse dadurch gewinnt, dass es uns den liebenswürdigen Wanderer der anderen Abschnitte hier in seiner Eigenschaft als Truppenführer zeigt. Was die „Frühlingsfahrten in den Orient" auszeichnet und in der „Winterfahrt nach Tripolis, Tunesien und Silizien" zu voller Entfaltung kommt, finden wir gleichsam im Keime schon in den Blättern, die der damalige Oberst v. Hoffmeister als Kommandeur des 4. ostasiatischen Infanterieregiments seinen „Erinnerungen an den chinesischen Feldzug" widmet; das Militärische vereint sich hier mit einer in ihrer Einfachheit um so mehr ansprechenden Art der Darstellung, und als schönste Tugend des deutschen Soldaten erscheint neben dem starken Pflichtgefühl die Humanität. Dieser Zug warmer Menschenfreundlichkeit, diese Teilnahme, die das Fremdartige mit hellem Blick anschaut und sympathisch begreift, dieser Drang in die Ferne bei tief wurzelndem Heimatsgefühl charakterisieren das Buch durchaus und machen seine Lektüre zu einer wahrhaft fesselnden. Es tritt uns aus ihm eine Persönlichkeit entgegen — eine, die beseelt vom Patriotismus, aber frei von Vorurteilen, und religiös gestimmt, aber in bestem Sinne tolerant ist: ein Mann, der die Welt und die Menschen kennen gelernt und doch nicht aufgehört hat, sie zu lieben.

Soeben erschien:

Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts.

Festschrift für Kuno Fischer,

herausgegeben von

W. Windelband.

Zweite verbesserte und um das Kapitel Naturphilosophie erweiterte Auflage.

Geheftet 14 Mark, in Halbfranz gebunden 17 Mark.

INHALT: An Kuno Fischer von Otto Liebmann. — **Psychologie** von Wilhelm Wundt. — **Naturphilosophie** von Theodor Lipps. — **Logik** von Wilhelm Windelband. — **Ethik** von Bruno Bauch. — **Rechtsphilosophie** von Emil Lask. — **Geschichtsphilosophie** von Heinrich Rickert. — **Religionsphilosophie** von Ernst Troeltsch. — **Aesthetik** von Karl Groos. — **Geschichte der Philosophie** von Wilhelm Windelband.

„Kuno Fischers hervorragende Stellung in der wissenschaftlichen Welt konnte nicht besser illustriert werden als durch die Tatsache, dass sich eine Anzahl hervorragender Gelehrter verbunden hat, um in einer ihm zu überreichenden Festschrift über den gegenwärtigen Stand der Philosophie zu berichten. So ehrenvoll aber ein solches Unternehmen für den Gefeierten, so schätzbar und willkommen darf es dem Leser sein. Die sonstige Gefahr von Sammelschriften, ein zusammenhangloses Nebeneinander von Einzeluntersuchungen zu bringen, ist bei dem hier verfolgten Plane gänzlich vermieden, verbindet doch eine gemeinsame Idee alle Mannigfaltigkeit und wird diese selbst zu einem reinen Vorteil, indem auf jedem Teilgebiet kompetente, ja führende Mitarbeiter das Wort ergreifen. . . . enthält so viel Bedeutendes und Anziehendes, dass es allgemeinster Beachtung und Schätzung nur empfohlen werden kann . . ."

(Rudolf Eucken in Beilage zur Allgem. Zeitung.)

Digitized by Google

Carl Winters Universitäts-Buchhandlung in Heidelberg.

Soeben erschien:

Ueber David Friedrich Strauss.

Gesammelte Aufsätze

von **KUNO FISCHER.**

gr. 8°. Geheftet Mk. 3.60.

Die hier veröffentlichten Aufsätze Kuno Fischers sind in den Jahren 1859—70 an zerstreuten Stellen namenlos erschienen und kaum bekannt geblieben.

„Man wird diese Aufsätze nicht ohne Gewinn durchlesen. Die durchgehende Klarheit und Präzision des Ausdrucks erfreut hier wie überall bei Fischer. Seine Kunst, Probleme durchsichtig zu machen, sie auf den einfachsten, fasslichsten Ausdruck zu bringen, tritt wohl am schönsten und schlagendsten hervor in den beiden Aufsätzen über das Reimarus-Buch von Strauss und dessen 1864 erschienenes „für das deutsche Volk" bearbeitete Leben Jesu. Hier wird meisterhaft gezeigt, was den Fortschritt der Bibelkritik von Strauss gegenüber dem „Wolfenbütteler Fragmentisten" Reimarus, wie gegenüber dem flachen Rationalismus eines Paulus ausmacht; wie fruchtbar der Begriff des Mythus in der Hand des Verfassers des „Lebens Jesu" von 1835, der kritischen Meisterleistung von Strauss, geworden ist für die geschichtliche Betrachtung des neuen Testaments, wie dann aber wieder anderseits die Evangelienkritik von Baur die notwendige Ergänzung der Arbeit von Strauss darstellt und dem zweiten „Leben Jesu" zugute gekommen ist, das Strauss für das deutsche Volk bearbeitet hat, worunter er „das Volk der Reformation" verstand, die er sich, wie er sagt, „nicht als ein fertiges, sondern als ein Werk, das fortgesetzt sein will", dachte.

Sehr schön ist, was Fischer in dem Aufsatz von 1858 über Strauss als Biographen vorbringt. Wenn es da u. a. allgemein heisst, dass die gelehrte Geschichtforschung in Deutschland noch nicht die künstlerische Geschichtschreibung sei, und dass die guten Biographien, welche wir haben, grösstenteils gelehrte und fleissige Monographien seien, „bei denen nur die Grazien ausgeblieben": so hat denn Fischer mit seinen eigenen Werken bewiesen, dass es ihm selbst mit diesen künstlerischen Anforderungen heiliger Ernst gewesen ist. Auch die Bemerkung in dem Aufsatz über das Voltaire-Buch von Strauss: „ohne allen literarischen Ballast, diese alexandrische Schleppe, welche die „gelehrten" Stoffsammler unseres Zeitalters aus Mangel an Geist hinter sich herziehen" — auch sie gilt für Fischers Schriften im vollsten Masse."

Beowulf

nebst dem Finsbury-Bruchstück.

Uebersetzt und erläutert von **Hugo Gering,** o. ö. Professor an der Universität Kiel.

Geheftet 2 Mk., in Leinwand gebunden 3 Mk.

.... heute haben wir die Freude, eine vortreffliche Verdeutschung des Beowulf von ihm anzuzeigen. Ist das angelsächsische Epos auch nicht an poetischer Schönheit mit der Edda zu vergleichen, so spielt es doch wegen seines Alters in der Geschichte der germanischen Dichtung und Kultur eine so hervorragende Rolle, dass alle, die diesen Gebieten nur einige Vorliebe entgegenbringen, diese Uebersetzung aufs wärmste begrüssen werden, vor allem auch die Fachgelehrten und die Studentenschaft. Ist doch eine Uebersetzung allemal der beste Kommentar zu einem Werke, und der Beowulf braucht einen solchen eher als jedes andere. Dazu kommt, dass die vorhandenen Uebersetzungen (mit Ausnahme der von M. Heyne 1863 und 1898) entweder an Veraltung oder an sehr schlechtem Deutsch oder an beiden leiden. Heynes Uebertragung teilt diese Mängel so gut wie gar nicht, sie ist aber in fünffüssigen Jamben geschrieben. Dieses Versmass stört ganz entschieden den Eindruck, was man jetzt, wo man Gerings ausgezeichnete Stabreimverse damit vergleichen kann, nur um so deutlicher fühlt. Die Uebersetzung ist treu in Form, Ausdruck und Inhalt. Als Vorlage diente in allen Hauptsachen die neue schöne Ausgabe von Holthausen. Den Text begleitet eine sehr geschickte, kurze Einleitung und eine beschränkte Anzahl von notwendigen, erläuternden Anmerkungen. Das treffliche, auch würdig und schön ausgestattete Werk ist den weitesten Kreisen, namentlich auch unsern Schulbibliotheken zur Anschaffung warm zu empfehlen.

Literarisches Zentralblatt.

Dass sich Hugo Gering, der klassische Uebersetzer der Edda, dazu entschlossen hat, auch den Beowulf zu verdeutschen, werden alle Freunde der germanischen Vorzeit uud nicht zum wenigsten auch die Fachgelehrten und die Studenten mit heller Freude begrüssen. Gering war der rechte Mann zu dem schwierigen Werke, an dem schon so viele Berufene und Unberufene ihre Kräfte erprobt haben, ohne zu einem lohnenden, uneingeschränkt guten Erfolge zu gelangen. Gering hat dieses Ziel erreicht. Seine Uebersetzung ist gut, sie ist die beste, die wir haben, sie ist in ihrer Art so klassisch wie die der Edda. Sie ist die einzige, in der man den Beowulf mit Genuss lesen kann, die einzige, die den Charakter des germanischen Altertums so treu wie möglich wiedergibt. Der alte Stabreim ist mit derselben Meisterschaft gehandhabt wie in der Edda.

Hermann Jantzen in Neue philologische Rundschau.

Die beste vorhandene Uebersetzung des Beowulf.

Thyrsosträger und Bakchen.

Betrachtungen über den Wettstreit im höheren Schulwesen.

Poscimur.

Auf der Philologenversammlung, die in Basel vor wenigen Monaten stattgefunden hat, war einer der wichtigsten Gegenstände der Beratung die Frage, wie zwischen gelehrter Forschung und Schulpraxis wieder ein stärkerer Zusammenhang hergestellt werden könne. Vier namhafte Universitätslehrer entwickelten, jeder für sein Gebiet der Forschung, ihre Ansichten über eine zugleich wissenschaftlich vertiefte und dem Zwecke des Schulunterrichtes mehr entsprechende Vorbereitung auf den Beruf eines Erziehers der Jugend; in der Debatte, die sich daran schloß, kam dann auch die Erfahrung der Schulmänner zum Worte. Gerade solcher Austausch ist das, was not tut und was fruchtbar zu werden verspricht. Darüber kann freilich kein Zweifel sein, daß nur, wer selbständig aus der Quelle der Wissenschaft zu schöpfen gelernt hat, im Stande ist Knaben und Jünglinge zu wissenschaftlichem Denken heranzubilden. Wo sich der Lehrer begnügt, einen überlieferten Stoff des Wissens vorgeschriebenermaßen weiterzugeben, da fehlt dem Unterrichte die Seele. Den Unterschied zwischen dem Brotgelehrten und dem philosophischen Kopf hat Schiller in seiner Antrittsvorlesung für alle Zeiten einleuchtend beschrieben. Er hätte an eine ältere Formulierung desselben Gegensatzes erinnern können, einen griechischen Spruch, dessen Platon im Phädon gedenkt: *Πολλοὶ μὲν ναρθηκοφόροι, βάκχοι δέ τε παῦροι.*[1]) Zahlreich ist die Menge, die in lärmender Beeiferung mitläuft, aber wenige, die in das göttliche Geheimnis eingedrungen sind, wissen, was eigentlich vorgeht. Welche von beiden berufen wären für die Weise des Unterrichts an einer höheren Schule den Ton anzugeben, sieht man leicht; doch auch dagegen wollen wir die Augen nicht verschließen, daß in dieser Beziehung nicht alles so ist, wie es sein sollte.

Ueber die Philologie am Gymnasium hat vor zwei Jahren Wilamowitz ein hartes Wort gesprochen, über das wir mit dem temperamentvollen Manne nicht weiter rechten wollen; wer selbst Großes leistet, kann kaum anders, als mit entsprechendem, also mit einem zu strengen Maße die anderen messen. Schmerzlicher ist es, wenn ein Mitglied des Schulregiments sich solches Urteil in seiner ganzen Härte aneignet. Dies tut Geh. Oberregierungsrat Dr. Adolf Matthias in einem Aufsatz[2]) über „das griechische und römische Altertum und die höhere Schule der Gegenwart". Und der Eindruck wird nicht gerade gemildert, wenn der Verfasser dann weiter den Gedanken ausführt, daß die „leitenden Stellen" an dem beklagten Mißstande nicht schuld seien. „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen":

1) „Thyrsosträger sind viele, doch echte Begeisterte wenig." Phädon S. 69 c.
2) Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. 17. August 1907.

Digitized by Google

dieses höchst praktische Symbolum des braven Salzmann gilt — mutatis mutandissimis — doch auch von dem Verhältnis der Schulen zur Unterrichtsverwaltung. Nur ist es für einen, der selbst dieser Verwaltung angehört, nicht eben leicht, unbefangen darüber zu sprechen. Soviel darf doch gesagt werden: wenn Geh. Oberregierungsrat Matthias mit seiner jetzigen Ueberzeugung, die er anderwärts noch schärfer ausgesprochen hat, das Richtige träfe, wenn es wirklich das neunzehnte Jahrhundert hindurch die Art der Gymnasien gewesen wäre, daß „Dummheit und Bequemlichkeit in den Schutz der Scheinwissenschaft geflüchtet und dabei vaterländische Werte arg geschädigt" wurden, wenn wirklich bis zum Jahre 1890 „die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien" einen allgemeinen Notstand begründet, der „Pseudo-Humanismus, der auf unehrlichem Grunde baut", die Herrschaft geführt hätte[1]) — dann würde die Unterrichtsverwaltung jener Zeiten von der allerschwersten Verantwortung nicht freigesprochen werden können. Seit 1890 aber, wo die verschiedensten Zweige des Schulbetriebes — nicht nur Zeichnen, Turnen, Spielen, sondern auch neuere Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch — sich der Förderung und Ermunterung von amtlicher Seite zu erfreuen hatten, sind da die alten Sprachen, in denen doch Gegner wie Freunde das Charakteristische des Gymnasiums sehen, mit ähnlicher Fürsorge bedacht worden? In den Lehrplänen schon von 1882, weiter von 1892, 1901 herrscht, wie Matthias mit Recht hervorhebt, inbezug auf Latein und Griechisch eine warnende, einschränkende Haltung: nur nicht zu viel bieten und verlangen, nur nicht über das Notwendigste an grammatischer Erklärung und praktischer Uebung hinausgehen! Auch in dem Matthias'schen Aufsatze, der im ganzen ja einen mangelhaften und ungeschickten Betrieb der alten Sprachen als gegeben voraussetzt, ist mehrfach dieser abmahnende Ton angeschlagen.

Doch eben dieser Aufsatz scheint nun etwas von dem, was sonst vielleicht vermißt wurde, nachholen zu wollen. Mit Wärme spricht der Verfasser von manchen Ansätzen zu intensiverer Tätigkeit: wie sich hier und da Primaner sogar an die Aufgabe wagen, Abschnitte aus Curtius' griechischer Geschichte ins Griechische zu übersetzen, wie unter dem segensreichen Einfluß der den oberen Klassen gewährten Bewegungsfreiheit Abschnitte aus Freytags Bildern der deutschen Vergangenheit und aus Lessings Laokoon ins Lateinische übertragen, oder über Gegenstände der Privatlektüre lateinische Referate erstattet werden. Alles schön und erfreulich. Nur ist eben darin, daß dergleichen als Leistung Einzelner rühmend hervorgehoben wird, die Anerkennung enthalten, daß es sich dabei um Ausnahmen handelt; und Ausnahmen dienen überall der Regel als Bestätigung. Die Regel aber lautet heutzutage: Ostermann. Daß ein Vertreter so bescheidener Ansprüche in den letzten beiden Jahrzehnten zu einer Art von Herrschaft gelangt ist, daran hat die einschüchternde Wirkung dessen, was in den amtlichen Lehrplänen über Grammatik und schriftliche Uebungen gesagt wurde, einen unbestreitbaren Anteil.

Immerhin darf dem Matthias'schen Aufsatze die Anerkennung nicht versagt bleiben, daß der Verfasser sich bemüht hat, dem Gymnasium und seiner

1) Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts (1897), S. 207. 254.

Digitized by Google

eigentümlichen Arbeitsweise wieder mehr gerecht zu werden. Aber es will nicht gelingen: seine sehr viel freundlichere Schätzung der Realanstalten gewinnt auch hier bald die Oberhand. Daß sie zum Wettkampf ermutigt werden, ist recht und gut; aber nun soll sich ihr Eifer auch auf die Pflege des Altertums erstrecken. Ja, es wird angedeutet, daß sie dem Gymnasium auf diesem seinem eigensten Felde eigentlich überlegen seien. Dies hängt, nach dem Urteile des Verfassers, so zusammen: Das Unglück der Gymnasien liegt in dem „pedantischen Ringen um die Schwierigkeiten der Sprache", das zwar „immerhin" auch sein Gutes hat, in der Hauptsache aber doch schädlich wirkt, nicht nur an sich selbst, indem es an „ledernen Uebersetzungsübungen" Kraft und Zeit verbraucht, sondern auch mittelbar, weil es dazu geführt hat, die Lektüre auf wenige „Schulautoren" zu beschränken, deren Sprache geeignet ist als Vorbild für schablonenhafte Nachahmung zu dienen. Infolgedessen „erscheinen hier viele Perlen antiker Weisheit wegen ihrer Fassung als ungeeignet", während die Realschulen, für die „lediglich der Gedankengehalt maßgebend" ist, durch nichts gehindert werden, aus der Monotonie und Enge der Schulschriftsteller hinauszutreten, und eben deshalb die ehrenvolle Aufgabe übernehmen können, den Horizont der Gymnasien, gerade auf dem Gebiete der griechischen und römischen Literatur, zu erweitern. So großen Vorteil bietet es, wenn man, ungehemmt durch jenes pedantische Ringen um die Schwierigkeiten der Sprache, die Werke der beiden großen Nationen des Altertums in guten Uebersetzungen liest.

Wer zu so glänzenden Versprechungen doch vielleicht ungläubig den Kopf schütteln sollte, dem wird Goethe als Autorität entgegengestellt, der einmal im Gespräch mit einem jungen englischen Offizier gesagt hat: „Es liegt in der deutschen Natur, alles Ausländische in seiner Art zu würdigen und sich fremder Eigentümlichkeit zu bequemen. Dieses und die große Fügsamkeit unserer Sprache macht dann die deutschen Uebersetzungen durchaus treu und vollkommen. Und dann ist es wohl nicht zu leugnen, daß man im allgemeinen mit einer guten Uebersetzung sehr weit kommt." — In der Tat, so steht es gedruckt, so hat es Eckermann zum 10. Januar 1825 notiert. Nur soll man bei allen Goetheschen Gedanken, die auf diesem Wege überliefert sind, doch erst prüfen, ob dasjenige Element in ihnen, das sie dem einzelnen sympathisch und im Zusammenhang einer bestimmten Erörterung verwertbar macht, wirklich auf den großen Mann selber zurückgeht, oder etwa durch den aufzeichnenden Famulus hereingekommen ist. „Wohl nicht zu leugnen, im allgemeinen sehr weit": das klingt nicht gerade nach einem kraftvollen Geiste. Dabei ist es ja nicht falsch. Ins Weite und Breite kommt man auf diese Weise wirklich, nur nicht ins Tiefe: das wußte niemand besser als Goethe. Der Genügsamkeit, die Eckermann den Gealterten in höflicher Unterhaltung aussprechen läßt, steht die stolze Forderung gegenüber, die er selbst einst niedergeschrieben hatte: „Beim Uebersetzen muß man bis ans Unübersetzliche herangehen; alsdann wird man aber erst die fremde Nation und die fremde Sprache gewahr" (Sprüche in Prosa 614; Ausgabe der Goethe-Gesellschaft 1056). Meisterhaft — wie sollte es anders sein? — ist hier in kurzem Worte die tiefste Einsicht geborgen: wer in heißem Bemühen, in selbständi-

Digitized by Google

gem Ringen mit den Schwierigkeiten des Verstehens und Ausdrückens bis zu der Stelle gelangt ist, wo die Möglichkeit der Uebertragung aufhört, nur der steht dem Erzeugnis einer fremden Sprache Aug' in Auge gegenüber und verspürt aus ihm den Hauch ihres Geistes.

„Uebertreibung, Verstiegenheit!" wird jemand einwerfen. O nein! Es ist im Grunde, nur durch Goethe zur Klarheit erhoben, die stete Erfahrung des Lehrers, der mit Primanern Homer, Sophokles, Tacitus liest. Das muß man freilich getan haben, um in diesen Dingen mit urteilen zu können. Matthias empfiehlt für Horazens Sermonen die formgewandte, geistreiche Nachdichtung von Karl Bardt. Ich habe immer gern daraus vorgelesen, um ein Stück, das langsam und mühsam durchgenommen war, in schnellem Fluge noch einmal vorzuführen; zuletzt vor nicht langer Zeit aus der Ars poetica. Da stellte ich Wielands Uebertragung und eine weniger bekannte, doch nicht schlechte in Hexametern zur Vergleichung daneben. Der Unterschied dieser drei, zu denen als vierte noch die von uns gemeinsam erarbeitete schlichte Verdeutschung trat, zeigte anschaulich, wie unerreichbar doch immer das Original bleibt, voller zugleich und knapper auch als die geschickteste Uebersetzung. Bei Platon macht sich, ganz abgesehen von eigentlichen Wortspielen, überall wo nicht oberflächlich und verständnislos gelesen wird, aufs Deutlichste fühlbar, wie viel Wesentliches von dem, was er gemeint hat, im Gebiete des Unübersetzlichen liegt. Den jungen Lesern ist es wie eine Offenbarung, wie ein Ausblick der sich öffnet in ein fernes, großes Reich von Gedanken. Steht es mit der Bibel anders? Bewundernd und dankbar genießen wir stets aufs neue Luthers Werk; und doch bietet es uns das, was Jesus gesagt hat, gleichsam aus dritter Hand. Schon der griechische Text ist hier eine Uebertragung; wer mit ihm vertraut wird, rückt dem Ursprung doch ein gutes Stück näher. An den beiden Realgymnasien, deren Leitung mir zeitweise anvertraut war, haben wir versucht, dadurch daß im Unterrichte die Stage'sche Uebersetzung (aus Reclams Verlag) benutzt wurde, einen kleinen Ersatz für die Lektüre des Urtextes zu schaffen. Evangelische Christen sollen zur Quelle ihrer Religion geführt werden, sollen unterscheiden lernen zwischen dem eigentlichen Gedanken und dem, was Luthers sprachschöpferische Kraft daraus gemacht hat. — Der große Brite, dessen Werke Matthias neben der Bibel anführt, um die Vollwertigkeit der Uebersetzungen zu beweisen, ist allerdings auf diesem Wege ein deutscher Klassiker geworden. Und doch ist es ein reicher Gewinn, ihn englisch lesen zu können; wer nur ein einziges Stück so bewältigt hat, fühlt auch in allen übrigen lebendiger und näher den Geist des Dichters.

Shakespeare ist der Homer des Realprimaners. Allgemein gesprochen: mit den starken Denkern und Dichtern des englischen und des französischen Volkes soll dieser ringen, um an ihnen zu wachsen. Montaigne und Rousseau, Carlyle und John Stuart Mill sind unverächtliche Führer; auch wer ihnen folgt, gelangt zu mächtigen Quellpunkten geistigen Lebens.[1]) Und wenn er da aus der

3) Inbezug auf die neusprachliche Lektüre sagt Matthias in der Praktischen Pädagogik, 2. Aufl. S. 47: „Auf der oberen Stufe werden historische, literar- und kulturhistorische

Digitized by Google

Fülle schöpft, so gewinnt er mehr als durch flüchtige Berührung mit den Geistern der Antike. Matthias urteilt anders; er empfiehlt ja für Realanstalten die Lektüre der Griechen und Römer, in Uebersetzungen, und fügt begründend hinzu: „Auch derjenige, der nicht an der Quelle genießen kann, vermag gleichwohl an den tausend und abertausend Blumen sich zu freuen und zu stärken, die am weiteren Laufe des Flusses sprießen." Wer möchte dies bestreiten? Den Duft mannigfaltiger Blüten einzuatmen schafft heiteren Genuß; Erziehung zum Denken ist etwas anderes, Ernsteres. Oder wohnt den Werken der Alten die magische Kraft inne, auch den, der nur von außen mit ihnen in Berührung kommt — wie man eben an einer Blume riecht —, in eine höhere Sphäre emporzuheben, während den größten und edelsten Schöpfungen modernen Geistes ein für allemal ein Stempel der Minderwertigkeit aufgedrückt ist? Dürfen wir den Vers von der Verschiedenheit der Teilnehmer am bakchischen Zuge kurzweg so anwenden, daß die, welche vom klassischen Altertum zu reden wissen, auf der einen Seite, die „Barbaren" auf der anderen stehen?

Besinnen wir uns nur! Diese Denkweise hat lange Zeit geherrscht. Und, merkwürdig genug, sie verträgt sich nur zu gut mit einer entschiedenen Abneigung gegen den wirklichen Inhalt gymnasialer Jugendbildung. Von diesem Inhalt will man nichts wissen; aber der äußere Schein, die historische Patina, wie man wohl gesagt hat, der Hauch von Vornehmheit, den die Begriffe „klassisch" und „Altertum" ausströmen: die stehen immer noch hoch im Preise. Dafür würden sich berühmte Beispiele anführen lassen. Eben dies ist die Gesinnung, der mit entschlossener Wendung im Jahr 1900 die preußische Schulpolitik den Krieg erklärte. Trotzdem ist sie nicht ausgestorben. Der Aufsatz von Geh. Oberregierungsrat Matthias ist vollends geeignet, sie aufs neue zu beleben.

In ähnlichem Sinne, wie er, hatte vor einigen Jahren Prov.-Schulrat Lambeck Ratschläge gegeben, die nichts anderes bedeuteten als: dem Gymnasium dadurch den Wind aus den Segeln zu nehmen, daß man das, worauf seine Vornehmheit zu beruhen schien, in bequemerer und leichterer Form den Schülern der Realanstalten zugute kommen ließe.[1]) Zu diesem Zwecke sind dann mehrere Sammlungen übersetzter Stücke erschienen, an sich nützliche Bücher, die man zu gelegentlicher Lektüre gern empfehlen wird, aber durchaus nicht geeignet, um aus ihnen als Grundlage einen wesentlichen Zweig der Realschulbildung zu entwickeln. Dies hat eben jetzt Max Nath, Direktor des Realgymnasiums in Nordhausen, in maßvoller und doch unzweideutiger Kritik öffentlich ausgesprochen.[2])

sowie ästhetische Rücksichten in den Vordergrund treten und Sorgfalt zu verwenden sein auf Herausarbeitung des Gedankeninhaltes und Zusammenhanges einer Gedankenreihe." Man vermißt geradezu einen Hinweis auf die Philosophie, für die inzwischen Prof. Ruska in seiner vortrefflichen Sammlung den Stoff bereit zu stellen begonnen hat: „Englische und französische Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft", im Verlage von Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

1) Lambeck, „Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein?" Monatschrift für höhere Schulen, I (1902), S. 609—620.

2) Nath, „Einführung in das antike Geistesleben an den realistischen Lehranstalten." Neue Jahrbücher XX (1907), S. 455—464.

Digitized by Google

Und es fehlt ihm sicher nicht an Gesinnungsgenossen. Gerade die innerlich überzeugten Freunde des realistischen Bildungswesens müssen ja viel zu stolz sein, um dessen Anspruch auf Vollgültigkeit mit erborgtem Glanze zu begründen, während sie vollkommen in der Lage sind, aus eigenem Boden mit selbständiger Kraft edles Metall zu Tage zu fördern und nutzbar zu machen. In welcher Weise die neueren Sprachen dazu mitwirken können, wurde schon angedeutet; Nath betont mehr den Anteil von Mathematik und Naturforschung, und gibt in wenigen Zügen ein ansprechendes Bild einer durch diese Wissenschaften bestimmten Geistesbildung. Die Ueberzeugung, die er ausspricht, hilft er selbst befestigen: „Daß idealer Sinn an jedem Unterricht erwachsen kann."

In diese beiden großen Beziehungen hinein wird ja ein jeder von uns geboren: zur Menschheit, deren Glied er selbst ist, und zur Natur, die uns alle umfängt und uns auch da in ihrem Bann hält, wo sie unserm Willen dienstbar gemacht wird. Dieser doppelten Beziehung entsprechen heute zwei ungeheure Gebiete des Wissens. In einem ausgeklügelten Lehrsystem, das auf dem Papier steht, mag man aus beiden das Wichtigste vom Wichtigen zusammendrängen; aber das ist dann keine lebendige Einheit, wie sie ein wirklicher Mensch mit seinem Denken umfaßt. Trösten wir uns mit etwas Besserem: wo immer die Betrachtung einsetzt und in die Tiefe dringt, führt sie von selbst zur Erkenntnis der Zusammenhänge, die das Getrennte verbinden. „Die Natur", sagt Goethe, „hat keine Sprache noch Rede; aber sie schafft Zungen und Herzen, durch die sie fühlt und spricht." Erforschung und Unterwerfung der Natur sind doch das Werk von Menschen; so braucht ein Unterricht, der von ihr ausgeht, die leuchtenden Bilder großer Männer nicht in der Ferne zu suchen. Das Anschauen einer Persönlichkeit, wie sie aus Helmholtz' Populären Aufsätzen, aus Werner Siemens' Selbstbiographie, aus irgend einer schlichten Erzählung des Lebens von Alfred Krupp zur Jugend spricht, ist das beste Mittel, dafür zu sorgen, daß diese über der Natur den Menschen nicht vergesse. Und dann ist es doch immer der Lehrer, der das Neue vermittelt, auch er ein lebendiger Mensch und, wo einer Schule das Glück wohl will, kein bloßer Mitläufer, sondern selbst ein Förderer der Wissenschaft, für das, was ihn erfüllt, auch persönliche Anteilnahme weckend. Hermann Müller in Lippstadt, der viel Gescholtene, muß ein solcher Lehrer gewesen sein; das hat mancher seiner alten Schüler im Stillen bezeugt, wenn er auf einer Alpenwanderung in Tyrol das Grab des zu früh Verstorbenen aufsuchte.

Eins aber ist unerläßlich, damit Wirkungen, wie sie hier gemeint sind, zu Stande kommen: Zeit, Ruhe, Gründlichkeit. Das wollen viele gerade unter den heutigen Wortführern des realistischen Unterrichts nicht erkennen. Anstatt neue Zweige da zu entwickeln, wo sie aus natürlicher Wurzel hervorgehen und freieren Raum haben sich auszuwachsen, trachten sie doch wieder danach, alle Früchte auf denselben Stamm zu pfropfen. Die Naturwissenschaften haben an den Realanstalten eine große Aufgabe; da mag dann auch biologische Betrachtung aus dem Vollen gezeigt und geübt werden. Das Gymnasium muß, wenn es den eigenen Pflichten treu bleiben soll, auf eine Vermehrung seiner Lehrfächer verzichten und

Digitized by Google

sich begnügen, in Geschichte und Kulturgeschichte der Alten, in Literatur und Sprache den der Biologie entnommenen Entwicklungsbegriff zur Anschauung zu bringen. Ist es eine zu kühne Hoffnung, daß ein auf diese Weise erwecktes Interesse von empfänglichen Schülern durch private Lektüre weiter verfolgt werden wird? Oder will man durch Allseitigkeit des Unterrichts das private Studium entbehrlich machen? Das würde heißen: es einschläfern. Hungrig und durstig nach Wissenschaft sollen unsere Schüler zur Hochschule gehen, nicht überladen mit vielerlei Kost. Ich habe kürzlich die Freude gehabt, an einer Oberrealschule — hoffentlich bald auch an einem Realgymnasium — zur Ausarbeitung des Lehrplans für allgemeine Geographie in den drei oberen Klassen mitzuwirken. Für dreimal 40 Stunden ein überreicher Inhalt; eine Fülle interessanter Disziplinen muß berührt werden: und doch mag es gelingen, von der Bedeutung und dem Zusammenhang ihrer Probleme eine Vorstellung zu geben. Was hat fachmännischer Uebereifer dem Gymnasium statt dessen bescheren können? Eine Reihe von „erdkundlichen Wiederholungen". Daß ein Gymnasialprimaner, weil sein Stundenplan keine Geographie enthält, aus eigenem Eifer Ratzel und Kirchhoff liest, läßt sich sehr wohl denken; daß er durch Neueinprägung der in Tertia erworbenen Kenntnisse zu ähnlichen Studien angeregt werden könnte, glaubt das irgend jemand? Ueberhaupt kommt es doch im Unterricht der höheren Klassen nicht so sehr darauf an, Kenntnisse mitzuteilen, als Betrachtungsweisen zu lehren. In dieser letzten, schönen und würdigen Aufgabe sollten die verschiedenen Schularten mit einander wetteifern.

Tüchtige Menschen zu erziehen, mit klarem Blick und selbständigem Urteil, ist das gemeinsame Ziel. Die Verschiedenheit des Ausgangspunktes bringt es mit sich, daß eine realistische Lehranstalt mehr bemüht sein muß, durch theoretische Vertiefung, das Gymnasium mehr, durch praktische Belebung des ihm eigenen Stoffes über sich selbst hinauszugehen. Möge jede Schule auf dem ihr gegebenen Wege rüstig vorwärts schreiten. Getrennt marschieren und — dereinst im Leben — vereint schlagen: wenn doch dieser durch Taten bewährte Grundsatz preußischer Feldherrnkunst endlich im Schulwesen mit Entschiedenheit befolgt würde! Statt dessen sucht man immer wieder alle auf derselben Straße und an denselben Tränkplätzen zusammenzubringen. Und an Häufung der Menschen fehlt es doch ohnedem nicht. Wie auf der eleusinischen Straße die Feiernden in dichten Scharen dem Festorte zu sich bewegten, so drängt sich die Menge, und wird sich immer mehr drängen, zu den Toren unserer höheren Schulen. Das kann und will niemand hindern. Aber es soll gelingen, Gliederung in die Massen zu bringen, zu sondern, was innerlich verschieden ist. Nicht durch äußeren Zwang; vollends nicht durch Abschließung der Begabteren in bevorzugten Anstalten. Dieser Gedanke, kürzlich hervorgetreten, ist aus inneren wie äußeren Gründen unannehmbar; gerade der Anblick der Starken, die vorauseilen, ist für die Schwächeren der beste Sporn. Aber der Spielraum darf nicht fehlen, damit sie sich scheiden; wie nach der Art der Begabung, so nach dem Grade. Beides hängt hier aufs engste zusammen. Denn wenn Allen im wesentlichen derselbe dünne Auszug aus denselben Wissenschaften geboten wird — und etwas

Digitized by Google

anderes kann die Einheitsschule, der man uns wieder zuführen will, nicht bieten —, so bleibt nirgends Gelegenheit zu voller Vertiefung, nirgends ein Anlaß zur Betätigung ungewöhnlicher Kräfte. Dies ist nicht bloß eine Sorge der Zukunft. Seit 1891 ist bei Gestaltung der Lehrpläne die Rücksicht auf die Schwachen, die das Ziel der Schule doch nicht erreichen, gar zu sehr bestimmend gewesen. Und so werden jetzt manchem fähigen und frischen Jungen die schönen Primanerjahre verkümmert, weil man zwar nichts von ihm fordert, ihm aber auch nichts gibt. Wahrlich, es ist Zeit einzulenken, und auf dem Wege, der abwärts führt, nicht weiterzuschreiten.

Bakchen werden immer wenige sein im Vergleich zu den vielen, die den Thyrsos schwingen: das liegt in der menschlichen Natur und läßt sich nicht ändern. Aber wenn den vielen überall der Trieb innewohnt, sich behaglich und laut ihrer Ueberlegenheit zu freuen, so ist dies etwas, dem entgegengearbeitet werden kann. Die Schranken sind geöffnet; wer will, mag im Lauf seine Kräfte versuchen. Das Ziel aber muß überall so gesteckt sein, daß es auch die Starken herausfordert, all ihr Können aufzubieten. So war es wohl einst; aber ist es noch heute so? Hoffen wir denn, daß in unserem höheren Schulwesen die Gesinnung erhalten bleibe und, wo es not tut, wieder lebendig werde, die auch andre Werte als die des Marktes zu schätzen versteht, die, ob es nun gilt Einrichtungen zu schaffen oder sie anzuwenden, vor allem an künftige Führer der Nation denkt und für ein verantwortungsvolles Tun nicht die Forderungen der Menge, nicht den Beifall der Menge maßgebend sein läßt.

Münster i. W. Paul Cauer.

Der Streit um den Wert des fremdsprachlichen Unterrichts in Wien.

Bericht über den Vortrag von Wilh. Ostwald am 3. Dez. 1907.

(Aus dem „Neuen Wiener Tagblatt" vom 4. Dez. Nr. 333.)

Geheimrat Professor Ostwald beschloß gestern die Serie seiner diesjährigen Wiener Vorträge im Verein für Schulreform. Der große Hörsaal des Elektrotechnischen Instituts — nebenbei erwähnt, einer der größten Lehrsäle der Wiener Hochschulen — konnte kaum die Zahl der Erschienenen fassen, die gekommen waren, um den großen Naturforscher über die „Naturwissenschaftlichen Forderungen zur Mittelschulreform" zu hören. Regierungsrat Professor Dr. Schwiedland eröffnete die Versammlung und betonte, der Verein wolle nicht ein bloßes Zentrum der Kritik sein, sondern wünsche zur Klärung der Gedanken beizutragen, um womöglich die Richtung zur Lösung einer brennenden Kulturfrage zu weisen. Schon zeigt sich Einigkeit in vielen Forderungen, als da sind: die Entlastung der Schüler, die Pflege ihrer freieren Entwicklung, das Erlernen von Dingen, die einen Lebenswert haben, die Anschaulichkeit im Unterrichte, das Ersetzen eingelernten Wissens durch erarbeitete Kenntnisse. Zu wünschen sei, daß die Regierung den Fragebogen ihrer Mittelschulenquete, welchen noch das Amtsgeheimnis umgibt, bei Zeiten veröffentliche, um dadurch zur Bildung klarer Ansichten in sachlicher Erörterung beizutragen. Dann übergab Regierungsrat Schwiedland dem Gaste das Wort.

„Ich habe", so begann Professor Ostwald, „dreifach die aktive Legitimation, in dieser Sache mitzusprechen, erworben. Ich habe selbst die Mittel-

Digitized by Google

schule durchgelebt, bin Vater von drei Söhnen, von denen der jüngste noch in der Mittelschule steckt, und war selbst Realschullehrer in Dorpat. In meinem weiteren Leben mußte ich immer neben der Forschung auch dem Unterrichte obliegen, bis ich endlich, dem Ermüdungsgefühl Rechnung tragend, meine Leipziger Professur vor etwas über einem Jahre niederlegte." Er hatte, so meinte Ostwald weiter, zur Genüge Gelegenheit gehabt, Eindrücke vom Schulwesen zu gewinnen. Die Erinnerungen, die nun seine gesammelten Erfahrungen liefern, sind, was die Volksschule anlangt, ziemlich wohltuende. Nicht er allein, wahrscheinlich jeder, der sich der Zeit des Schulbeginnes erinnert, wird es zugeben müssen, daß es ein ganz schönes Leben in der Volksschule war, daß er sich in ihr wohlgefühlt habe. Auch der Ausgang der Schuljahre: die Universität steht jedem in schöner Erinnerung. Das graue Elend war aber das Leben in der Mittelschule. Begegnete man noch einem guten Lehrer, so ging es noch an. Man konnte sich ihm anschließen, es war einer da, der einem mithalf, das Lebensschifflein zwischen den gefährlichen Klippen und Riffen durchzubringen. Wer sich aber eines solchen guten Lehrers nicht erfreuen konnte, dem ging es herzlich schlecht. Die bösen Träume, die ihn manchmal heimsuchen, bewegen sich in der Zeit, da er die Mittelschule besuchte oder an ihr lehrte. Der Energetik des Lebens entspricht aber dieser Zustand nicht; die Lebensverhältnisse müssen immer angenehme Erinnerungen im Menschen wachrufen. Die Volksmedizin, die annimmt, ein Heilmittel müsse recht bitter sein, damit es nützen könne, irrt sich, und es beruht auch die Anschauung auf Irrtum, es müsse dem Schüler in der Mittelschule recht schlecht ergehen, denn nur so könne er es zu etwas Ordentlichem bringen. Und wie schön wäre es im Gymnasium oder in der Realschule, wenn der Junge hier das lernen könnte, wozu er Lust hat. Man mache sich gar keinen Begriff davon, was man mit einem jungen Menschen alles erreichen kann, ist er nur mit seinem Herzen dabei.

Seine Erkenntnis von der Unhaltbarkeit der Mittelschule in ihrer jetzigen Form stammt nicht aus jüngster Zeit. Er habe schon lange die Unzweckmäßigkeit vieler Einzelheiten erkannt, aber er fand nicht den Mut, öffentlich aufzutreten, da er über die allgemeinen Grundlagen, wie eigentlich das Mittelschulwesen umzugestalten wäre, nicht zu vollständiger Klarheit kommen konnte. Erst in der letzten Zeit, da er drei Wege zur Erforschung des eigentlichen Uebels im Mittelschulwesen vollendet hatte, ist es ihm klar und deutlich geworden, was denn eigentlich zu tun sei. Der erste Weg war eine Arbeit, die er sich selbst gestellt habe, die biologische und die psychographische Untersuchung großer Forscher, soweit sie sich mit Mathematik und Naturwissenschaft beschäftigt haben. Hiebei kam zutage, daß die großen Führer der Menschheit die geistige Speise unbedingt zurückwiesen, die ihnen im philologischen Gymnasium geboten, besser gesagt, aufgezwungen wurde. Fast ausnahmslos waren sie die Schmach der Schule, die Sorge ihrer Lehrer und bestenfalls haben sie die Klassen mit Ach und Krach durchgemacht. Von den großen Arbeitern des Energieprinzips saß zum Beispiel Robert Mayer sehr oft in der letzten Bank und dort auf dem letzten Platz. Liebig wurde einfach aus der Schule entfernt, weil er es gewagt hat, auf die Frage, was er werden wolle, zu antworten: „Ein Chemiker". Helmholtz, Sohn eines Gymnasiallehres, vom Hause aus also gewiß nicht revolutionär, gestand, daß er während der Lateinstunde unter der Bank sich mit Fragen der Geometrie und Optik beschäftigt habe, und gab zu, wäre die väterliche Protektion nicht gewesen, wer weiß es, wie es ihm in der Mittelschule ergangen wäre. Ueberlegt man, so meinte Ostwald weiter, daß zahllose Anlagen zu hervorragenden Leistungen nicht mit so viel Willenskraft gepaart sind, als für einen derartigen Kampf des Schülers gegen die Schule erforderlich ist, so kommt man, man muß es gerade herausfagen, zu dem Schlusse,

Digitized by Google

daß unser Unterrichtssystem ungezählte Begabungen zerstört, welche unter angemessener Pflege sich zum Gewinn ihres Volkes und der Menschheit entfaltet hätten. Die Mittelschule ist eine Anstalt, wo geniale Begabungen vernichtet werden, und nur die, die sich in der Mittelschule durch die sogenannte harmonische und abgeschlossene Bildung nicht abhobeln lassen, werden wahrhaft tüchtige Menschen. Der gute Schüler aber geht in der Regel zum größten Staunen seines Lehrers zugrunde.

Der zweite Weg, der Ostwald die Fehler und Mängel der Mittelschule erkennen ließ, waren seine Studien über das Problem einer Weltsprache, wobei er erfuhr, von wie viel Willkür, Zufälligkeit, Mangel an Ordnung und Logik die natürlichen Sprachen abhängig sind. Er erblickte, als er unter Mithilfe hervorragender Vertreter der Sprachwissenschaft eingehende Untersuchungen über das Werden und Wesen der Sprache machte, endlich die tiefe Kluft, die stets zwischen dem aktuellen Denken einer gegebenen Menschengruppe und den in der Sprache vor Jahrhunderten niedergelegten und inzwischen nicht entfernten Anschauungen vergangener Vorfahren klafft und klaffen muß. Jene Anschauungen sind längst vergessen und fossil geworden; dennoch bestimmen sie noch heute in entscheidender Weise die Formen, in der wir unsere gegenwärtigen Gedanken prägen müssen. Und doch hat man in unseren Mittelschulen eine Achtung und Verehrung vor den Sprachen, wie man sie nur vor einem Fetisch hat. Die Sprache hat nach Ostwald nicht nur keinen positiven, sondern direkt einen negativen Bildungswert. Durch ihr Erlernen ist niemand gescheiter geworden. „Ich bin nur dümmer geworden, wenn ich fremde Sprachen gelernt habe", sagte Ostwald unter großer Heiterkeit. Die singuläre Notwendigkeit des Sprachenerlernens ist gewiß vorhanden. Der Kaufmann soll und muß Französisch und Englisch lernen, weil es seine Lebensbedingungen erfordern, aber wegen dieser singulären Notwendigkeit müsse man nicht die Mittelschüler überbürden. So wie es mit den modernen Sprachen, so geht es auch eigentlich weit ärger mit den antiken Sprachen. Freilich wird sich der Geschichtsforscher mit ihnen beschäftigen müssen, aber nur wie mit einem Instrument zur Aufdeckung der Geschehnisse, die sich zu Lebzeiten unserer Altvordern ergeben haben. Eine Sprachwissenschaft, wie sie in unseren Mittelschulen betrieben wird, gibt es nicht. Das logische Denken kann man durch Sprachen nicht erlernen. Die vielen Fehler, die die Kinder beim Sprechen begehen, sind gerade das Ergebnis der Unlogik der natürlichen Sprache. Man möge mir beweisen, daß der Intellekt von dem Beherrschen vieler Sprachen abhängt. Wäre dies wahr, so müßten Hotelportiers und Schlafwagenkontrolleure wohl die intelligentesten Menschen sein.

Der dritte Weg, den Ostwald einschlug, war das Studium über die Frage: Was ist das Kennzeichen der Wissenschaft? Hiebei kam er zu folgendem Schlusse: Die Merkmale der Wissenschaft sind: Sie muß befähigt sein, die Menschheit zu führen und dann die Zukunft vorauszusehen. Dinge, auf welche diese Merkmale nicht passen, haben mit der Wissenschaft nichts zu tun. Die Sprachwissenschaften aber registrieren bloß und beobachten. Inwiefern kann zum Beispiel das Studium der Altphilologie selbst förderlich auf das Geschick der Menschheit einwirken? Und deshalb muß der Sprachunterricht aus der Schule soweit verbannt werden, als die praktische Notwendigkeit der Kenntnis der modernen Sprachen dies nur gestattet. Das Sprachenlernen auf der Schule soll auf eine rein technische Gewinnung der Fertigkeit im Lesen und Verstehen eingeschränkt werden.

Da anderseits alles, was die Menschheit an exakter Logik erarbeitet hat, in den Naturwissenschaften lebendig verkörpert ist, haben diese die Grundlage des

Digitized by Google

Mittelschulunterrichtes zu bilden. Daneben geht das Studium der Geschichte, deren kultureller Inhalt sich unmittelbar an die Naturwissenschaften anschließt. Auch bietet die Uebung in der Muttersprache reichlich Gelegenheit, der heranwachsenden Jugend für Herz und Gemüt Nahrung aus den Werken unserer großen Dichter und Denker zu vermitteln. An einer Schule solcher Art werden Eltern wie Schüler, und nicht zum mindesten auch die Lehrer endlich wieder Freude haben, die aus dem gegenwärtigen Gymnasium ganz entwichen ist.

Zum Schlusse sprach noch Ostwald über die harmonische Bildung unserer Mittelschulen, die er ebenfalls als entwicklungshemmend bezeichnete. Man soll keine Furcht vor der einseitigen Bildung haben; die wahren Führer der Menschheit waren immer einseitig gebildet. Entwicklung der Individualität sei das höchste Gebot der Unterrichtsbehörden. Das größte Unglück ist die Matura, die muß zunächst aus der Mittelschule verschwinden.

Der Vortrag Ostwalds, der öfters von stürmischem Beifalle unterbrochen wurde, entfesselte nicht endenwollenden Beifall.

Dem Vortrage wohnten unter anderen bei: der Prorektor der technischen Hochschule Professor Hochenegg, die Dekane Professor Freiherr v. Jüptner und Professor Emil Müller, Sektionschef Baron Pidoll, Sektionsrat Dr. Krasnig, die Hofräte v. Lang, Skraup und Kick, Graf Wilhelm Wurmbrand-Stuppach, Graf van der Straaten, die Professoren Awek, v. Reckenschulz, Singer, Bamberger, Schulrat Schönach und Landesschulinspektor Kapp. Entschuldigt hatte sich Ministerialrat Dr. Huemer.

Am 8. Dezember erschien hierauf in der „Neuen freien Presse" (Nr. 15553) folgender Artikel:

Geheimrat Ostwald als Schulreformer.

Von Universitätsprofessor **H. von Arnim.**

Der „Verein für Schulreform", der vor kurzem Professor Gurlitts „Pikante Plaudereien" — so nannte sie der Vorsitzende der Versammlung — über die Schule der Zukunft mit Rührung und Begeisterung aufnahm, hat am 3. Dezember schon wieder einem der „großen Führer der Menschheit", wie die Zeitungen berichten, für sein Unterrichtsprogramm den obligaten „nicht endenwollenden Beifall" gespendet. Der berühmte Chemiker Geheimrat Ostwald, der sich aus dem Chemiker in einen „Naturphilosophen" verwandelt hatte, ist nun zum „Naturpädagogen" geworden. Da, wie er versichert, „die wahren Führer der Menschheit immer einseitig gebildet waren", konnte er an seiner Qualifikation für eine Führerrolle in den modernen Bildungskämpfen nicht zweifeln. So hat er denn allen, die noch an das veraltete Schlagwort „harmonische Bildung" glauben, den Handschuh hingeworfen und die zukunftssichere Fahne der „einseitigen Bildung" entrollt. Die „Energetik des Lebens", die „soziale Energetik" fordert nun einmal diese Einseitigkeit! Auch sonst durfte Geheimrat Ostwald an seiner Legitimation, in dieser Sache mitzusprechen, nicht zweifeln, da er selbst die Mittelschule „durchgelebt" hat und Vater von drei Söhnen ist, von denen der jüngste noch in der Mittelschule steckt. „Das graue Elend" in seinem Leben „war das Leben in der Mittelschule". Noch jetzt suchen ihn bisweilen böse Träume heim, die sich in jener Zeit „bewegen". Und das ist entschieden nicht in der Ordnung. Denn (so wenigstens der Zeitungsbericht) „die Lebensverhältnisse müssen immer angenehme Erinnerungen im Menschen wachrufen"; sollte dies bei jemandem, obgleich es geschehen muß, doch nicht geschehen — so ist der Beweis geliefert, daß das betreffende Lebensgebiet für eine energ(et)ische Reform reif ist.

Digitized by Google

Man sollte also öffentliche Schulen gründen, „in denen jeder Junge nur das zu lernen braucht, wozu er Lust hat. Denn man macht sich keinen Begriff davon, was man mit einem jungen Menschen alles erreichen kann, wenn er nur mit seinem Herzen dabei ist.“ Es ist ein Verdienst der jetzt lebenden Generation, diesen unseren Vätern gänzlich entgangenen Gesichtspunkt entdeckt zu haben. Diese, wenn sie auch natürlich nicht mehr ganz so dumm waren, wie unsere Großväter, beurteilten doch solche Fragen noch lediglich mit dem gesunden Menschenverstand, nicht mit jener „exakten“ oder „induktiven“ Logik, die nach Ostwald ausschließlich in der Naturwissenschaft „lebendig verkörpert“ ist; und wie hätten sie ohne diese, bloß auf Grund des gesunden Menschenverstandes, zu der Einsicht gelangen sollen, „daß man mit einem jungen Menschen alles erreichen kann, wenn er mit dem Herzen dabei ist“.

Die Mütter freilich hatten schon immer eine Ahnung davon gehabt, nur wußten sie nicht, wie man auf dieses Prinzip eine öffentliche Schule begründen kann. Die „einseitige Bildung“ hätte ihnen schon behagt, wenn sie der „einen Seite“ ihres Söhnchens entsprochen hätte, aber leider hatten die Knaben der Nachbarinnen andere Einseitigkeiten. Wie sollte man sich also einigen als durch einen Kompromiß? Hätte diese kleine Schwierigkeit nicht bestanden, dann hätten sie sich wohl alle zusammengetan, um mit energischen Mitteln, wie die Frauen in der „Lysistrate“, die Männer mürbe zu machen und endlich zu überzeugen, daß die nach „harmonischer“ Bildung strebende Mittelschule „ungezählte geniale Begabungen zerstört und vernichtet“, die nicht mit einer Willenskraft gepaart sind, wie sie für den Kampf des Schülers gegen seine angeborene Einseitigkeit erforderlich ist. Keine hätte das Beispiel weit zu suchen gebraucht. So aber blieb es bei kummervollem Seufzen — bis der Tröster kam, ein guter Vetter oder Onkel, der ihnen — mit den Worten Ostwalds — verkündete (aber beileibe nicht in die Zeitungen setzen ließ), daß „nur die, die sich in der Mittelschule durch die harmonische Bildung nicht abhobeln lassen, wahrhaft tüchtige Menschen werden, der gute Schüler dagegen in der Regel zum größten Staunen seiner Lehrer zu Grunde geht.“ Wenn der tröstende Onkel so der Mutter die Genesis seiner eigenen Tüchtigkeit schilderte, zuckten unsere Väter halb lachend, halb ärgerlich die Achseln (wußten sie doch, daß der Onkel im stillen selbst darüber lachte); uns aber hat nun die „exakte Logik“ gelehrt, solche Tröstungen selbst mit „nicht endenwollendem Beifall“ zu begrüßen! Oder es ist das Ewig-Weibliche, das uns überwältigt hat.

Die Schwierigkeit der Sache besteht nicht mehr. Alle wollen jetzt offenbar dieselbe Seite ausbilden; und das ist erst der wahre Triumph der „einseitigen Bildung“ und der größte Vorteil für Staat und Gesellschaft, wenn alle dieselbe Einseitigkeit haben. Man braucht nur den Sprachunterricht, nicht nur den lateinischen, sondern auch den französischen und englischen abzuschaffen und ausschließlich die Naturwissenschaften zur Grundlage des Mittelschulunterrichtes zu machen (vielleicht noch etwas Geschichte dazu, aber nur den Teil, der „sich unmittelbar an die Naturwissenschaften anschließt“ und ihre Fortschritte als den einzigen „kulturellen Inhalt“ des bisherigen Menschheitslebens hinstellt), so werden Eltern und Schüler wieder Freude an der Schule haben. Oder werden sich auch dann wieder „wahre Führer der Menschheit“ in spe unter den Jungen finden, die für einen Zweig der Naturwissenschaft eine „geniale Begabung“ ohne Willenskraft haben und die „harmonische“ Ausbildung in ihren verschiedenen Zweigen als Hemmung und lästige „Abhobelung“ empfinden? Doch lassen wir unsere Gedanken nicht zu weit in die Zukunft fliegen. Ueberlassen wir künftigen Genies, das Prinzip der „einseitigen Bildung“ noch konsequenter durchzuführen. Daß wir es überhaupt gefunden haben, ist einer der größten Fortschritte der

Digitized by Google

Menschheit, und zwar von jener Art, wie sie in der Gegenwart glücklicherweise in fast jeder Zeitungsspalte berichtet werden können.

Geheimrat Ostwald hat drei verschiedene Wege zur Erforschung des eigentlichen Uebels im Mittelschulwesen eingeschlagen. Der erste dieser Wege, „die biologische und psychographische Untersuchung großer Forscher" entspricht etwa dem, was unsere Väter Erkundigung nach den Schulerlebnissen großer Männer genannt haben würden. Aber man merkt gleich, wenn man diese alten griechischen Worte hört (wohl fossile Ueberreste aus den Zeiten der griechischen Barbarei?), daß jene alte, höchst einfache Erkundigung hier auf das Niveau der naturwissenschaftlich-exakten Forschung erhoben ist. Die biologische und psychographische Untersuchung verhält sich zu jenen Erkundigungen wie die „induktive Logik" zum gesunden Menschenverstand. Es hat sich denn auch mittelst dieser modernen Methode feststellen lassen, daß „Robert Mayer oft auf der letzten Bank saß und Helmholtz sich während der Lateinstunde unter der Bank „mit Fragen der Geometrie und Optik beschäftigte", wie sich ja öfters der Zeit voraneilende Schüler in der einen Lektion schon „mit Fragen der Wissenschaft beschäftigen", die in der nächsten Lektion darankommen. Natürlich wurde diese exakte Untersuchung nur auf Mathematiker und Naturforscher ausgedehnt — ob auf alle namhaften? Denn nur auf dieser einen Seite sind „wahre Führer der Menschheit" zu finden. Auf diesem Wege ergab sich also als das „eigentliche Uebel" der philologische Unterricht.

Der zweite Weg, der zu demselben Ziele führte, war Ostwalds Studium des Problems der Weltsprache. Unter Mithilfe hervorragender Vertreter der Sprachwissenschaft (hier heißt sie noch so, denn erst auf dem dritten Wege ergab sich, wie wir noch sehen werden, daß es eine Sprachwissenschaft überhaupt nicht gibt), unter Mithilfe also dieser hervorragenden Gaukler, die sich fälschlich als Vertreter einer Wissenschaft ausgaben, gelang es Ostwald, „die tiefe Kluft festzustellen, die stets zwischen dem aktuellen Denken einer gegebenen Menschengruppe und den in der Sprache vor Jahrhunderten niedergelegten und inzwischen nicht entfernten Anschauungen „vergangener" Vorfahren (sic!) klafft und klaffen muß". Der natürlichen Sprache, an der ungezählte Millionen mitgeschaffen und mitgewoben haben, um sie zu einem geeigneten Ausdrucksmittel alles dessen zu machen, was in des Volkes Geist und Herz kommen kann, an der auch noch jetzt das ganze Volk weiterschafft, um sie immer wieder den veränderten Bedürfnissen des Gedankenaustausches anzupassen, muß vom Standpunkt des „Vereines für Schulreform" und des „Ideals einseitiger Bildung" eine Homunculus- und Retortensprache weit vorgezogen werden, die ein einzelner Mensch erfunden hat, einer der „großen Führer der Menschheit" natürlich, der die Sprache von der verwirrenden Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit eines bloßen Naturproduktes — man hüte sich, solche „wie einen Fetisch zu verehren" — ganz zu befreien wußte und ihr die strenge Regelmäßigkeit, Ordnung und Zweckmäßigkeit einer Maschine verlieh. Das Studium der natürlichen Sprachen hat daher nicht nur keinen positiven, sondern direkt einen negativen Bildungswert. Durch ihr Erlernen ist niemand gescheiter geworden. Geheimrat Ostwald sagt aus seiner Erfahrung, daß er durch das Erlernen fremder Sprachen „nur immer dümmer geworden ist". Es scheint daher, daß er sich besonders in der letzten Zeit seiner Leipziger Professur mit fremden Sprachen beschäftigt hat, wodurch dann das „Ermüdungsgefühl", das ihn schließlich zur Niederlegung seiner Professur nötigte, und seine weitere Wirksamkeit erklärlich würde. Der Schreiber dieser Zeilen, der sein ganzes Leben sprachlichen und geschichtlichen Studien gewidmet hat, wagt gar nicht an das Ausmaß zu denken, das seine eigene Dumm-

Digitized by Google

heit oder die jener „hervorragenden" Gaukler infolge dieser andauernden Beschäftigung mit Sprachen erreicht haben dürfte. Er wagt daher auch nicht, zu gestehen, daß ihm die ganze Theorie als absolut verfehlt, ja, wenn ein sehr starker Ausdruck erlaubt ist, schon fast als kleinpeterisch erscheint.[1])

Es ist dies offenbar nur eine Folge der bekannten Rückständigkeit aller, besonders der klassischen Philologen, die statt zur „induktiven Logik" fortzuschreiten, noch auf dem Standpunkt unserer Väter, dem überholten Standpunkt des gesunden Menschenverstandes stehen geblieben sind; deshalb, lediglich deshalb kommt ihm das Wort Hannibals über den griechischen Professor Phormion auf die Zunge: „Multos se deliros senes saepe vidisse, sed qui magis quam Phormio deliraret vidisse neminem". Wenn ein Philologe sich als Narr zeigt, so sagen unsere Gegner, daran sei die Philologie schuld; alle Philologen seien „weltfremde Träumer!" Wir können, wenn einem Naturforscher dasselbe passiert, nicht mit gleicher Münze zahlen und sagen, die Naturwissenschaft sei schuld daran. So bleibt uns nur der Ausweg, auf die persönliche Minderwertigkeit der betreffenden Männer hinzuweisen. Doch ich nehme alles zurück, was ich etwa soeben für Ostwald Beleidigendes über seine Aehnlichkeit mit Kleinpeter gesagt habe; ich muß mich doch vor der Wucht seiner Argumente beugen. Denn „wenn der Intellekt von dem Beherrschen vieler Sprachen abhinge, so müßten ja Hotelportiers und Schlafwagenkontrolleure wohl die intelligentesten Menschen sein". Dagegen läßt sich nichts sagen, denn es ist unleugbar, daß Hotelportiere und Schlafwagenkontrolleure just in dem Sinne „viele Sprachen beherrschen", in dem die jetzige Mittelschule Sprachen betreibt.

Der dritte Weg, den Ostwald einschlug, war das Studium der Frage: „Was ist das Kennzeichen der Wissenschaft? Hiebei kam er zu folgendem Schlusse: „Die Merkmale der Wissenschaft sind, daß sie befähigt sein muß, die Menschheit zu führen und dann die Zukunft vorauszusehen." Aus dieser Begriffsbestimmung ergab sich dann unmittelbar, daß die Sprachwissenschaften keine Wissenschaften und folglich aus der Schule zu verbannen sind. Gern möchte man das „induktive Verfahren" kennen, durch das Ostwald, ohne einige Wissenschaften von vornherein von der Induktion auszuschließen und damit einen logischen Schnitzer zu begehen, den selbst der gesunde Menschenverstand unserer Väter vermieden haben würde, zu der obigen Begriffsbildung gelangen konnte. Es müssen dabei Kunstgriffe der Methode zur Anwendung gekommen sein, von denen unsereiner sich nichts träumen ließ. Die Sprachwissenschaft registriert und beobachtet bloß, lehrt Ostwald, sie sagt nichts Zukünftiges voraus. Wenn der französische Sprachlehrer seinem Schüler voraussagt, daß er bei seiner Reise in Frankreich diese oder jene Wendung aus dem Munde gebildeter Franzosen oft vernehmen wird, daß diese oder jene Aussprache ihn sofort als Fremden kenntlich machen wird u. s. w., so soll, nach Ostwald, der Schüler dem Lehrer nicht trauen. Denn diesen befähigt sein Fach nicht, etwas vorauszusagen. Die Naturwissenschaft führt die Menschheit hauptsächlich durch die praktischen Anwendungen der Naturgesetze, die sie entdeckt; denn diese Anwendungen sind es, wie wir alle wissen, die das ganze Leben der Völker umgestalten. Glaubet aber ja nicht, daß wer eine Sprache beherrschen gelernt hat, durch die praktische Anwendung des Gelernten die Menschen führen und leiten kann, wie es sich die Dichter und Volksredner einbilden. Es ist nämlich die Sprache ein exzeptionelles Ding im Weltganzen. Alle Dinge in der Welt sind einer wissenschaftlichen Behandlung fähig,

1) Herr Kleinpeter, Prof. der Math. u. Physik am Gmundener Gymnasium, hat sich durch eine Schrift „Mittelschule und Gegenwart" u. viele Zeitungsartikel berühmt gemacht. Näheres über ihn berichtet die Zeitungsschau im 2. Heft der Mitteilungen der Wiener „Vereinigung d. Fr. d. hum. Gym." U.

Digitized by Google

nur die Sprache nicht. Sie steht außerhalb des Naturzusammenhanges und lehrt nichts über ihn. Ueber die sprechenden Wesen und ihr psychisches Leben gibt sie keine Auskünfte. Sie ist der einzige Gegenstand, mit dem sich ein denkender Mensch nicht beschäftigen darf, weil sonst das Ideal der „einseitigen Bildung" in die Brüche ginge. Ich habe versucht, den Lesern der „Neuen Freien Presse" von dem Gedankenkreis eine Vorstellung zu geben, an dem sich am 3. Dezember d. J. im großen Hörsal des elektrotechnischen Instituts der „Verein für Schulreform" berauscht, dem er „nicht endenwollenden Beifall" gespendet hat. Ich habe mich absichtlich jeder Andeutung einer Kritik enthalten oder doch die, welche sich mir in die Feder drängte, bescheidentlich wieder zurückgenommen. Mich als Historiker und Epimetheus hat es gefreut, eine jener prometheischen Naturen bei der Arbeit zu sehen, die als „große Führer der Menschheit" heute das Volk anführen — unter „nicht endenwollendem" Beifall.

Damit dem Audiatur et altera pars entsprochen werde, lassen wir nun den Artikel eines durch Ostwald Begeisterten folgen, der im „Pester Lloyd" vom 8. Dez. v. J. zu lesen ist, und bitten uns zu glauben, ohne daß wir hundertmal ein (so!) einfügen, daß wirklich dort steht, was hier abgedruckt ist. — Oder sollte auch diesen Artikel einer von den niederträchtigen Philologen verfaßt haben, der die Schwierigkeit satiram non scribere nicht überwand? Die Stelle über Dionysius Thrax, so Falsches sie auch dem Wahren beimischt, riecht in der Tat nach einer philologischen Feder. Haben wir aber eine Satire vor uns, so ist hier besonders auch die meisterhafte Nachahmung des Reformerstils anzuerkennen.

„Griechisch und Latein — 'raus damit."

Ein pädagogisches Ereignis. Von X. X.

Die Akropolis in Trümmern, der Palatin verschüttet, das Forum verschwunden. Eine Säule steht noch da und dort. Und wie ein Samson stemmt sich der Leipziger Chemiker Ostwald an sie, um sie zum Wanken zu bringen. Auch sie kann stürzen über Nacht. Professor Ostwald ist ein Radikaler. Nie hat er halbe Arbeit getan. Erst hat er mit der Materie aufgeräumt und die Energie an ihre Stelle gesetzt. Er mag es in sich gefühlt haben, daß im Anfang nicht das Wort gewesen. Im Anfang war die Energie. Und so war sein Kampf, den er seit Jahrzehnten kämpft, auch immer ein Kampf der Energie gegen das Wort. In der Chemie, in der Physik, in der Philosophie.

Im Wiener Verein für Schulreform hat er nun vor einigen Tagen nicht nur gegen das Wort im übertragenen Sinne gekämpft. Er kämpfte gegen das Wort direkt. Gegen das Wort, soweit es Vokabel ist. Und soweit es sich als Vokabel aufbläst und breit macht. Und etwas sein will, weil es durch zwei Jahrtausende etwas war. Etwas? Vokabel war Alles. Es war das goldene Kalb, um das eine betörte Menschheit durch vierundzwanzig Jahrhunderte sich im Kreise drehte. Vokabeln waren der Inbegriff des Wissens. Das Um und Auf der Bildung. Griechische und lateinische Vokabeln tanzten bei Nacht auf allen Schuldächern, um bei Tag mit Würde und Grazie in die Köpfe zu fahren. In die Köpfe der Großen in der Oktava [1]), die mit ihnen nicht fertig werden konnten. Und in die Köpfe der Kleinen der Prima, die mit ihnen nichts anzufangen wußten. Denn das Reich der Vokabeln war unendlich. Man lernte und lernte Vokabeln, aber man kannte sie nie. Sie waren auch gar nicht da,

1) In den österreichischen und ungarischen achtjährigen Gymnasien heißt die unterste Klasse Prima, die oberste Oktava. U.

Digitized by Google

um gewußt zu werden. Sie waren nur da, um uns Menschen zu quälen. Zu quälen im Nominativ und zu quälen im Genitiv. Im Indikativ, Perfect, Supinum und Infinitiv. Speziell aber im Aorist. Denn der Aorist, das war die unterste Hölle, das reine Fegefeuer. Dort wurde man langsam geröstet. Er war schwach und stark, der Aorist, aber der schwache war der stärkere. Den starken, den konnte man noch begreifen. Der schwache hingegen war unfaßbar. Nie wußten wir, zu was er gut sei und was er bedeute. Und besonders, wenn er in seiner passiven Form kam: als schwacher, passiver Aorist. Dann stand der Angstschweiß uns auf der Stirne. Wir litten Leibesqualen. Es wurde uns regelmäßig übel. Nur Einer stand da. Grinsend und moquant und fekkant. Und der genau wußte, wie er lautet. Der griechische Professor. Er wußte es genau, denn er hatte seine Lebenskraft daran gesetzt, es zu wissen. Und war deshalb lang und dürr und mager geworden. Er und seine Kollegen, die je Griechisch lehrten. Sie ganz allein wußten alles. Und waren stolz darauf, übermütig stolz, arrogant. Wie es ja nie etwas Arroganteres gegeben hat, als klassische Philologen. Aber auch nichts, was man mehr respektierte. Sie wußten zu imponieren und man glaubte ihnen, daß es etwas sei, Griechisch zu wissen und Lateinisch. Und daß alle Bildung wirklich darin kuliminiere. Nichts aber spricht mehr für den Bluff, durch den das Lateinertum uns narkotisierte, als der wunderliche Vorschlag, dessen Ausführung Maupertuis, der bekannte Präsident der Berliner Akademie, seinen Zeitgenossen ans Herz gelegt hatte: die Gründung einer Stadt, in welcher zum Nutzen und zur Ausbildung der studierenden Jugend ausschließlich lateinisch gesprochen werden sollte.

Wir lachen heute über den seligen Maupertuis, dessen brillanter Gedanke vor 150 Jahren alle Herren [Herzen?] der Akademiker in helles Entzücken versetzte. Denn seit 150 Jahren ist das Lateinische und das Griechische älter geworden. Nicht nur um 150 Jahre. Aelter geworden um ein Jahrtausend. Ganz alt nämlich. Wie ein altes Möbelstück, das seit Generationen dasteht, abgebleicht, von den Motten zerfressen und wackelig. Und das Niemand anzutasten wagt, weil man es respektiert. Das aber auch niemand mehr gebrauchen kann. Und das man höchstens zeigt, wenn man damit großtun will: „Von unseren Urgroßeltern noch, aus dem achtzehnten Jahrhundert." Bis dann ein Urenkel kommt und damit aufräumt und es zum alten Gerümpel wirft. Und ohne Respekt vor Urgroßeltern und zwei Jahrhunderten und den Motten energisch erklärt: „'raus mit ihm!"

So hat Professor Ostwald, der Leipziger Geheimrat, der große Naturforscher und Philosoph, in Wien auch mit den alten Sprachen aufgeräumt. Nicht mit Handschuhen und jener weisen Schonung, mit der man den alten Plunder aus Hochachtung für die Wissenschaft zu behandeln pflegt. Denn nie war es gut, mit Philologen anzufangen. Das wußte schon Lessing. Philologen sind nämlich nicht nur arrogant, sie sind zumeist auch strickgrob. Was aber den Professor Ostwald nicht hinderte, radikal zu sein.

Denn er selbst hatte als Gymnasiast, wie er gesteht, unter dem Latein und dem Griechischen seinerzeit gelitten und die jungen Leiden mit drei Söhnen wieder durchgemacht. Erst mit resignierter Duldung und ohne jedes Verständnis. Aber mit anerzogener Hochachtung. Dann mit inneren Zweifeln, noch aber ohne den entsprechenden Mut. Endlich aber mit vollständiger Klarheit und dann auch mit seiner Energie.

Und mit dieser Energie erklärt er, daß dem Sprachenunterricht ein Bildungswert überhaupt nicht zukomme, am allerwenigsten dem altsprachigen, der aus der Schule zu verbannen ist. Die Lebens- und Entwicklungsgeschichte großer Männer zeige als eine ganz regelmäßige Erscheinung, daß die kräftigen Führer der Mensch-

Digitized by Google

heit die geistige Speise unbedingt zurückwiesen, welche ihnen im philologischen Gymnasium geboten, beziehungsweise aufgezwungen wurde, und bestenfalls haben sie die Klassen mit Ach und Krach durchgemacht. Unser Unterrichtssystem habe ungezählte Begabungen zerstört, und immer sei es der „klassische Unterricht" gewesen, welcher jenen Widerspruch am stärksten hervorrief. Der klassische Unterricht müsse als ein Apparat zur Zerstörung spezifischer Begabungen bezeichnet werden. Man müsse ihm einen direkt negativen Bildungswert beilegen und ihn als Hindernis des geistigen Fortschritts bezeichnen. Lange hätte ein anerzogener Respekt vor den Sprachen als solchen und das von den meisten reformerisch gesinnten Vertretern der Naturwissenschaften immer noch gemachte Zugeständnis, daß sie für ihre Fächer höchstens den gleichen Bildungswert annehmen wie für die Sprachen, nicht aber einen höheren, ein voraussetzungsloses Eindringen in die Frage verhindert. Auch hätten ja die Philologen, politisch wie sie schon sind, langsam und langsam klein beigegeben und den Naturwissenschaften neben sich einen kleinen Raum gegönnt. Aber ein Kompromiß sei ein Unsinn. Es müsse heißen „raus mit dem Plunder" und Naturwissenschaften und Geschichte an seine Stelle.

Ich kann mir den Mann mit der hohen Stirne und der feinen Nase und der Löwenmähne vorstellen, wie er bei all diesen Sätzen in Feuer gerät und auf den Katheder aufschlägt. Und auch das Publikum, ein großer Saal voll, höre ich frenetisch applaudieren. Zwei Millionen Kinder auf der ganzen Erdenrunde atmen aber erleichtert auf, werfen Grammatik und Lexika zu Boden und schreien aus ganzem Herzen: Heil! Heil! Die Ueberschätzung des alten Sprachunterrichts und die damit parallel laufende Unterschätzung naturwissenschaftlicher Kenntnisse ist uns ins Blut übergegangen. Fast ist sie wie etwas Angeborenes. Doktoren der Universität rümpfen noch immer die Nase, wenn es sich um die neuen Doktoren der Technik handelt. Sie fragen bei der Vorstellung fast schon so ironisch: „Doktor ohne Latein?", wie altes blaues Blut mit genügender Ahnenprobe bei der Nennung neuer ungarischer Namen: „Mit i oder y? wenn ich bitten darf."[1]) Und ein förmliches Gruseln wird uns überkommen, wenn der doctor commercii gebacken wird. Er wird nämlich nicht ausbleiben. Soll auch nicht ausbleiben. Denn, wenn Wissen immer Wissen bleibt, ob mit oder ohne Latein, dann wird auch Hochschule Hochschule bleiben, ob nun Hochschule für Aerzte, Apotheker, Juristen, Techniker oder Handelsleute. Und auch für Musiker und Künstler wird das gelten. Wie ja Franz Liszt ohne seinen Doktortitel nie ausging und ihn nie auszog. Es war ein Doktor honoris causa. Ein Ehrengeschenk, ich glaube einer deutschen Universität. Aber deshalb nicht weniger Doktor. Vielleicht sogar noch mehr.

Wir üben diese Voreingenommenheit im Urteile aus, ohne es recht zu wissen. Ueber nichts wird mehr gelacht, als über Sprachfehler. Unkenntnis im Naturwissenschaftlichen aber wird als selbstverständlich betrachtet. Man muß das Einmaleins nicht so gut wissen, als den Fall einer Präposition, als das Geschlecht eines Wortes, als ein unregelmäßiges Verbum. Bei der Muttersprache — à la bonheur. Das ist selbstverständlich. Aber warum der Lärm, wenn ich einmal la soleil sage und le lune? Man denke sich dabei das allgemeine Entsetzen. Unter Umständen könnte das ein Scheidungsgrund sein. In allen Fällen aber eine Partie hintertreiben. Als vor Jahren einmal einem hervorragenden Politiker ein Lapsus unterlief und er seine Rede mit „caveant consuli" schloß, da erschütterte ein homerisches Gelächter das Haus der Abgeordneten. Man hörte

1) Die Besitzer ungarischer Namen, die auf y endigen, z. B. Esterhazy, Csaky, Banffy, sind Aristokraten; die sich hinten mit schlichtem i schreiben, z. B. Jekeli, Bekesi, sind dagegen bürgerlicher Abkunft. U.

Digitized by Google

gar nicht auf zu lachen. Dann aber machte man Ernst. Man machte einen Kasus daraus. Als ob es um die Ehre des Landes ginge. Und auch der Portier soll sich abgewendet haben, als der Unglückliche, dem das Malheur passierte, scheu und von allen gemieden das Haus verließ. Er aber war klüger als ich. Er beging keinen Selbstmord und wurde später Minister. Mir würde es die Existenz untergraben, und es bliebe mir nichts als der Revolver.

Unter Tausenden von Menschen weiß kaum Einer einen Baum von einem Baum zu unterscheiden. Einen Stein nicht von einem Stein. Fett, Kohlenhydrate und Eiweis sind zumeist spanische Dörfer. Die primitivsten Begriffe der Physik fehlen. Von Chemie keine Spur. Aber man kann deshalb gebildet sein und als hochgebildet geschätzt werden.

Ein orthographischer Fehler hingegen bricht uns den Hals. Jeder naseweise Strickstrumpf würde Helmholtz einen ungebildeten Fachmenschen nennen, käme sie ihm auf einen Sprachfehler. Allgemeine Bildung, das steht auf der einen Seite, wo die Sprachen stehen, und besonders Latein und Griechisch. Naturwissenschaft, das ist Fachbildung. Trockene Fachbildung, und man kann mit ihr und trotz ihr recht ungebildet sein.

Deshalb schwärmen Mütter und Tanten auch besonders für Gymnasien und wollen von den anderen Mittel-, speziell von den Realschulen nichts wissen. Der Bube soll vor allem seine allgemeine Bildung haben. Und dabei denken sie an den so gepriesenen klassischen Unterricht und die Antike. Besonders aber an das Latein. Der Lateinunterricht wurde durch die römische Kirche mit dem christlichen Glauben eingeführt. Und wie der römische Glaube eine Uniformierung im Religiösen, so erzeugt die römische Sprache eine Uniformierung der Wissenschaft. Latein war also eigentlich durch die Jahrhunderte ein Volapük gewesen. Aber allmählich ein Volapük als Selbstzweck. Den eigentlichen Zweck hatte man über das Mittel vergessen. Ja noch mehr. Selbst beim Mittel war man nicht stehen geblieben. Ueber das Mittel des Mittels hatte man selbst schon das Mittel vernachlässigt. Denn es handelte sich in der weiteren Entwicklung kaum mehr um die Sprache, sondern nur mehr um ihr Instrument. Nicht Latein wurde gelehrt, sondern nur deklinieren, konjugieren, konstruieren. Die Sprache nicht, nur ihre Grammatik. Cicero war Nebensache geworden, Dionysius Thrax wurde ein Gott. Zur Zeit des Pompejus hatte er, ein Alexandriner, die erste Grammatik geschrieben und sie nach Rom gebracht. Sie ist noch vorhanden und macht seit zweitausend Jahren die Luft unsicher. Mit ihr begann die Qual und hat bis heute nicht aufgehört. Und auch die Ueberschätzung des Sprachlichen hat mit ihr begonnen.

Ich bin kein Mensch von Fach, und ich gestehe, ein seit meiner Kindheit in mir aufgehäufter Stoff von Haß gegen Alles was Philologie und Philologe heißt, fließt mir nach den erlösenden Worten Ostwald's in die Feder. Aber ich weiß das Eine. Ich habe vier Sprachen erlernen können, kann mich ihrer bedienen, kann sie und ihre Literatur genießen. Lateinisch und Griechisch kann ich nicht. Und hat mich zehnmal so viel Zeit und Mühe gekostet als alle anderen Sprachen zusammen. Das kann nicht an mir gelegen sein. Denn Keiner von uns hat es gekonnt. Und ich glaube überhaupt nicht, daß es Einer kann. Es lag also an dem Unterricht. An der Grammatik. An dem faden Pedanten Dionysius Thrax.

Sprachunterricht und Sprachunterricht ist zweierlei. Wie Kunst und Wissenschaft. Es gibt Menschen, die Sprachen erlernen, wie man pfeifen und singen lernt. Das sind die Sprachentalente. Die dann in drei und vier und auch in zehn Sprachen lesen und schreiben und sprechen. Und vom Prädikat und Subjekt, vom regelmäßigen und unregelmäßigen Verbum, vom einfachen und zusammengesetzten Satze nichts wissen. Geborene Freischwimmer. Naturpfeifer.

Digitized by Google

Und dann gibt es Menschen, die es überhaupt nie zum Sprechen und nur schwer zum Lesen und Schreiben bringen. Die lernen dann Grammatik und werden Philologen. Und begeistern sich über die Konstruktion eines Satzes mehr als über seinen Sinn. Schwärmen für die verdrehtesten Wendungen. Lieben das Subjekt, wenn es am versteckteften, und das Prädikat, wenn es überhaupt nicht zu finden ist. Das sind die Menschen, die am schwachen, passiven Aorist zehren, an ihm mager und lang und dürr werden, Kindergenerationen durch ihre Pedanterie aufs Blut quälen und nur den Haß gegen alle Philologie einimpfen.

Kein Mensch, und Ostwald gewiß auch nicht, wird die Rolle der Antike für die Zivilisation bestreiten. Aber es genügt, sie in ihren Wirkungen zu verspüren. Und man empfindet diese Wirkungen auch dann, insofern sie sich in unserer Kunst, in unserer Literatur, in unserem Denken äußern, wenn man nicht auf die ersten Quellen zurückgreifen kann. Goethe wird jedem von uns das sein, was er ist, wenn wir auch nicht erfassen, wie er das durch den Humanismus geworden.

Die „Los von Rom"-Bewegung in der Schulfrage zieht immer größere Kreise. Der Büchermarkt ist überschwemmt von Schriften, pro und contra. Kaum einer der Denker unserer Zeit, der den Gegenstand nicht erörtert hätte. Von beiden Seiten die besten Namen. Schon daß das Gymnasium ein Problem werden konnte, zeigt, daß seine Zeit um ist. Und daß etwas Neues sich in ihm regen und aus ihm werden will.

Wenn aber ein Ostwald so spricht, wie er gesprochen, so soll das ein Echo finden, weit über den beschränkten Ort hinaus. Denn seine Axt sitzt fest, und morsche Bäume widerstehen ihr nicht leicht.

Eine Besprechung anderer Art erfuhr der Vortrag des Leipziger Chemikers durch einen Artikel des wohlbekannten Philologen **Theodor Gomperz** in Nr. 15578 der „Neuen Freien Presse" vom 29. Dezember v. J.

Ueber den Bildungswert des Sprachunterrichts.

Wenn ein Mann von der Bedeutung Wilhelm Ostwalds einem ganzen großen Unterrichtszweig den Fehdehandschuh hinwirft, so ziemt es dessen Vertretern, die Herausforderung anzunehmen. Wenn ein Forscher und Denker von solchem Kaliber dem Sprachunterricht jeden Bildungswert abspricht, so erwächst dessen Pflegern die Pflicht, sich auf die Gründe ihrer Wertschätzung des angefochtenen Bildungsmittels zu besinnen und sie öffentlich darzulegen. Einen Teil dieser Aufgabe soll der nachfolgende Aufsatz erfüllen. Es sind schwerlich völlig neue Gedanken, die hier zum Ausdruck gelangen. Allein der Schreiber dieser Zeilen ist sich wenigstens bewußt, sie einzig und allein eigener Erfahrung und Ueberlegung zu verdanken. Eben darin erblickt er seinen Rechtstitel und die Aufforderung zur Teilnahme an dem obschwebenden Streite.

Wer heutzutage in Fragen der Jugendbildung die Partei der Sachen gegen die Sprachen ergreift, der kann raschen und lauten Beifalls sicher sein. Die Worte sind bloß Zeichen, die Sprache ist lediglich ein Gewand, eine Hülle. Wichtiger als die Zeichen sind doch wahrlich die bezeichneten Dinge; wertvoller als das ihn umkleidende, wenn nicht gar verhüllende Gewand ist doch ohne Zweifel der darunter befindliche Körper. Die kostbare Jugendzeit möge der Erkenntnis der Gegenstände selbst, nicht ihrer bloßen Benennungen gewidmet sein! Die Kenntnis der Muttersprache ist freilich unentbehrlich; doch sollen wir auf ihre Erlernung nicht mehr als die unumgänglich erforderliche Zeit verwenden. Jeder Mehraufwand für die Erlernung von Sprachen ist von Uebel. Es herrsche innerhalb jeder Nation Einsprachigkeit, und daneben bestehe ein universales, internationales, auch der Uebertragung der nationalsprachlichen Schöpfungen dienendes Verständigungsmittel. Solche Gedanken liegen heute in der

Digitized by Google

Luft, und sie bilden zum Teil den Inhalt, zum größeren Teil den Hintergrund der Darlegungen des oben genannten hervorragenden Naturforschers.

Unsere Absicht geht diesmal nur dahin, auf die geistige Förderung hinzuweisen, die der Uebersetzungstätigkeit entspringt und somit der Mehrsprachigkeit zu danken ist. Drei wohltätige Wirkungen schreiben wir der Praxis des Uebersetzens zu. Sie nötigt und veranlaßt uns, die Begriffe schärfer zu fassen und bestimmter zu umschreiben; sie befreit uns von Scheinproblemen, die aus einer besonderen Gewandung der Begriffe, nicht aus deren Kern erwachsen sind; sie erweitert in erheblichem Maße unseren geistigen Horizont und bietet ein erfolgreiches Gegenmittel gegen die im Kreise unserer Mutter- wie jeder Einzelsprache niemals ganz zu vermeidende Verbildung der Worte.

Die Muttersprache ist ein Vehikel, und der belangreichsten eines, durch welche die Vergangenheit auf die Gegenwart einwirkt. Sie ist ebenso wie die Sitte, ein Stück der Tradition. Diese ist weit entfernt, durchaus gut oder durchaus übel zu sein. Sie ist wie alles Menschliche von gemischter Art. Wir können sie nicht einfach los werden, und könnten wir es, so wüßten wir nicht, wie wir sie ersetzen sollen. Was nottut, ist ihre Berichtigung, die Befreiung von dem, was in der Tradition irrtümlich oder veraltet ist. Das vornehmste Hilfsmittel solcher befreienden Berichtigung aber ist in diesem wie in jedem anderen Falle die Erweiterung des Umblicks und die durch sie ermöglichte Vergleichung. Ganz so wie der Vielgereiste oder der Geschichtskundige durch die Kenntnis fremder Sitten oder Einrichtungen und durch deren Vergleich mit dem, was derzeit in seiner Heimat gilt, ein offeneres Auge für die Schäden des Heimischen und eine erhöhte Fähigkeit der umbildenden Verbesserung gewinnt, ganz dasselbe leistet die Mehrsprachigkeit im Bereiche der sprachlichen Ueberlieferung.

1. Uebersetzen heißt nicht, zu einem Schalter gehen, an dem wir eine sprachliche Münze gegen eine andere umtauschen. Es fehlt nicht selten an einem völlig genauen Aequivalent, und wir können das annähernd genaue Aequivalent nur auffinden, nachdem wir dem Begriff seine sprachliche Hülle abgestreift und ihn in seiner nackten Reinheit zu erblicken uns bemüht haben. Wir müssen — anders ausgedrückt — gar häufig vom Wort zur Sache empor- und von dieser wieder zum Wort herabsteigen. Ein Beispiel statt vieler. Ich will das deutsche „Habsucht" ins Griechische übertragen. Das Wörterbuch weist mich in erster Reihe auf das Griechische „pleonexia". Fasse ich aber dieses Wort und seine Gebrauchsweise näher ins Auge, so bemerke ich gar bald, daß der dadurch bezeichnete Begriffskreis sich mit jenem des deutschen Wortes nicht vollständig deckt, daß er ein erheblich weiterer ist. Die griechische „Mehrhaberei" bedeutet nicht nur, wie unsere Habsucht, das gierige Streben nach einem Mehr an materiellem Besitze, sondern ebensosehr nach einem Mehr an Genuß und Geltung, an Einfluß und Macht. Während ich also diese kleine Uebersetzungsoperation verrichte, kann ich nicht umhin, die nahe Verwandtschaft der Habgier im engeren und in dem also erweiterten Sinne zu gewahren, diese ganze Begriffssippe mit umfassenderem Blicke zu überschauen, das Gemeinsame und das Verschiedene in ihren Gliedern mir deutlicher als vorher zum Bewußtsein zu bringen. Auf diesen Wegen wird der Neigung aller Flachköpfe entgegengewirkt, mit bloßen Worten zu hantieren, ohne jemals ihren Gehalt (wie es die Engländer so schön ausdrücken) zu „realisieren". Die Zahl der Toren, für welche — nach Thomas Hobbes' trefflichem Ausspruch — die Worte Münzen sind, wird verringert, jene der Einsichtigen, für die sie Rechenpfennige abgeben, wird vergrößert.

2. Scheinprobleme fallen zu Boden. Wer nur eine Sprache kennt, für den besitzen die in dieser Sprache ausgeprägten Unterscheidungen den Wert eines

Digitized by Google

unantastbaren begrifflichen Unterschiedes, den es allenfalls genauer zu ermitteln und zu präzisieren gelten mag, an dessen Realität aber ein Zweifel nicht gestattet ist. Wer da behaupten wollte, daß zwischen Talent und Genie, zwischen Verstand und Vernunft nur fließende Grenzen, nur graduelle Unterschiede bestehen, dessen Bemühung würde an dem ehernen Bestand dieser zwei Paare von Wortbegriffen gar leicht zerschellen. Wie ganz anders, wenn wir den Gegner auf den ungleich freigebigeren Gebrauch des englischen „genius", das von „talent" nicht allzu weit abweicht, oder darauf hinweisen können, daß „Vernunft" und „Verstand" in anderen Sprachen einer gleich scharf zugespitzten gegensätzlichen Bezeichnung ermangeln.

3. Von ungleich tieferer, fast möchten wir sagen von vitaler Bedeutung wird diese Erweiterung des geistigen Horizonts mittelst der Mehrsprachigkeit dort, wo es Verengungen und sonstige Verbildungen innerhalb der Muttersprache zu berichtigen gilt. Solch eine Verkümmerung hat zum Beispiel das deutsche Wort „Tugend" erfahren. Wer damit den Inbegriff moralischer Trefflichkeit bezeichnet glaubt und dann die Anwendung des Wortes im Leben und in der Literatur verfolgt, der kann gar leicht dem Wahn verfallen, daß das Privatleben der Menschen, oder richtiger: ein beschränkter Teil dieses Privatlebens, allein der moralischen Beurteilung und Bewertung unterliegt. Wer spricht oder schreibt bei uns von einem tugendhaften Richter oder von der Tugend im politischen Leben? Dem Engländer hingegen sind Wortverbindungen wie „public virtue", „a virtuous judge" oder „a virtuous politician" keineswegs fremd oder ungeläufig. Und das lateinische „virtus" mit seiner klar zu Tage liegenden Abstammung von „vir" ergänzt als „Mannestugend" den unter uns gangbaren Begriff in höchst erwünschter Weise.

Man sieht, wir sind weit davon entfernt, die Sprache „wie einen Fetisch" zu verehren. Ganz im Gegenteil. Wie alles Menschliche ist die Sprache steter Verderbnis ausgesetzt, ihre Bestandteile, die Worte, fortwährender Sinnesverschiebung, bald ungebührlicher Erweiterung, bald ebensolcher Verengung unterworfen. Auch muß der Strom jeder Sprache, da er der grauen Vorzeit entquollen ist, gar vieles mit sich führen, was der gereiften Kenntnis, der geläuterten Einsicht später Epochen nicht stand zu halten vermag. Allein wir können das Begriffsnetz, das die Sprache über die Welt der Dinge gebreitet hat, nicht einfach beseitigen. Höchstens gelingt es uns, hier eine Masche aufzulösen, dort eine solche zu knüpfen. Wir leben und weben innerhalb dieser ursprünglich rohen und trotz des verfeinernden Einflusses überlegener Geister stets unvollkommenen Klassifikation, insbesondere der geistigen Dinge, zumal der ethischen und ästhetischen Werte. Wir können ihre Unvollkommenheiten nur schrittweise berichtigen, und das Haupterfordernis ist dabei, daß wir uns ihrer bewußt werden. Von der Tyrannei der einzelnen Sprache kann uns aber nichts so sicher befreien, als die Mehrsprachigkeit. In welchem Ausmaß freilich diese zu erstreben, welcher Raum somit dem Sprachunterricht in der Jugendbildung zu gönnen ist; in welchem Umfang die Sprachen des Altertums neben den modernen gepflegt werden sollen; welche Leistung wir endlich von einer künstlichen Hilfssprache zu erwarten haben — über die Mehrzahl dieser Fragen haben wir uns bereits bei anderen Anlässen geäußert. Auf einen in auffälliger Weise vernachlässigten Punkt wäre es vor allem der Mühe wert, zurückzukommen: auf die ebenso anziehende als lehrreiche psychologische Verwertung des etymologischen Studiums oder der Einsicht in das „Leben der Worte".

Es folgt der an einigen Stellen aus anderen Referaten ergänzte Bericht des „Neuen Wiener Tagblatts" vom 19. Dezember v. J. (Nr. 348) über eine öffentliche Besprechung, die der wunderliche Ostwaldsche Vortrag in Wien gefunden hat.

Digitized by Google

Protestversammlung gegen Geheimrat Ostwald.

Die Erklärungen des Geheimrates Professor Ostwald über den Unwert allen Sprachunterrichtes haben den Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums veranlaßt, gegen diese Ansichten in einer von Wiener Gelehrten zahlreich besuchten Versammlung Stellung zu nehmen. Die Versammlung fand vorgestern Abend im kleinen Festsaale der Universität unter dem Vorsitze des Vereinspräsidenten, Geheimerats Grafen Stürgkh, statt, der zunächst als den Vertreter der Universität Herrn Rektor Hofrat v. Ebner und als den Vertreter des Unterrichtsministeriums Herrn Hofrat Huemer begrüßte. Ferner waren erschienen: Sektionschef Dr. G. Winter, die Hofräte Toldt, Ritter v. Schullern, Schipper, Bormann, Jagić, die Professoren Martinak (Graz), Hueppe (Prag), Kretschmer, Fränkel, Dopsch, Reisch, Hauler, v. Arnim, Gartner, Wegscheider, Landesschulinspektor Dr. Scheindler, Regierungsrat Schwiedland, die Direktoren vieler Mittelschulen 2c.

Der Vereinspräsident Graf Stürgkh wies in seiner Eröffnungsansprache auf die demnächst stattfindende Enquete des Unterrichtsministeriums über die Mittelschulreform hin, die alle beteiligten Kreise in die lebhafteste Bewegung versetze. Der Verein sei derzeit gedrängt, zu einer großen, prinzipiellen Frage Stellung zu nehmen, da in der letzten Zeit ein Fachgelehrter vom Range Ostwalds die Frage nach dem Werte des Sprachunterrichts für die Jugenderziehung und Bildung überhaupt aufgeworfen und mit staunenswerter Entschiedenheit verneint habe. Dieser Angriff auf ein Hauptelement unserer Schulbildung habe die heutige Versammlung veranlaßt. Es solle klar werden, ob die Meinung, daß jegliches Studium einer natürlichen Sprache schädlich und bildungshemmend sei, widerspruchslos bleiben kann. Es soll der breiten Oeffentlichkeit gezeigt werden, wie es mit dieser Lehre steht. Nicht um das Verhältnis der klassischen Sprachen zu den modernen soll es sich heute handeln, sondern nur um das Prinzip der Berechtigung des Sprachunterrichts überhaupt, ohne die Erörterung von Einzelfragen. Nur in der Hauptfrage solle eine entschiedene Antwort gegeben werden.

Rektor Hofrat Professor (der Medizin) v. Ebner führte hierauf, lebhaft begrüßt, folgendes aus: Die Universität hat allen Grund zur Freude, eine Versammlung in ihren Räumen zu sehen, die sich mit den wichtigsten Interessen unseres Mittelschulunterrichts beschäftigt. Als Rektor fühle ich die Verpflichtung, auszusprechen, daß der Sprachunterricht für die Bildung der Jugend von größter Bedeutung ist, und daß wir kaum ein anderes Bildungsmittel von so umfassender Bedeutung an seine Stelle setzen können. Als Vertreter der Naturwissenschaften denke ich doch immer mit freudiger Pietät zurück an den Unterricht in den alten Sprachen im Gymnasium. (Beifall.) Ich kann es noch heute mit vollem Bewußtsein aussprechen, daß die sprachliche Bildung ein vortreffliches Hilfsmittel war für meine spätere Ausbildung in den Naturwissenschaften. (Erneuter Beifall.)

Vorsitzender Graf Stürgkh dankte dem Rektor für diese entschiedene Kundgebung, worauf die eingelangten Zustimmungskundgebungen zur Verlesung gelangten. Unter ihnen befinden sich namentlich solche von dem Berliner Professor Paulsen, der heute als erste Autorität auf dem Gebiete des Unterrichtswesens gilt, und von Hofrat Theodor Gomperz.

Kustos der Universitätsbibliothek Dr. Frankfurter erstattete hierauf das Referat über den Vortrag des Geheimrats Professor Ostwald, berührte dessen Forderung der „Ausbildung der Einseitigkeiten", seine Ablehnung der harmonischen Bildung und legte eingehend seine Stellung zum Sprachunterricht dar. Ostwald habe nicht etwa bloß vor Ueberschätzung des Sprachunterrichts und

Digitized by Google

seinem Uebergewicht vor anderen Unterrichtsgegenständen warnen wollen. Er habe vielmehr geradezu erklärt, die Sprache an sich sei ein Uebel, weil sie unlogisch sei, und daher sei der Sprachunterricht nicht nur ohne jeden positiven Bildungswert, sondern wirke negativ, indem er die geistige Entwicklung hemme. Ostwald habe dabei nicht den altklassischen Unterricht und die Gymnasien allein treffen wollen, sondern jeden Sprachunterricht, und streng genommen, sogar den deutschen Sprachunterricht: denn auch das Deutsche habe den gerügten Fehler der natürlichen Sprachen, den er an Beispielen erläutert habe. Bei der Muttersprache könne man sich nicht helfen; um so mehr müsse man daher das Lernen fremder Sprachen verwerfen. Da nun die Praxis die strenge Durchführung des von ihm als richtig Erkannten nicht zulasse, kommt er in Konsequenz seiner Ansicht dazu, die modernen Fremdsprachen so weit zuzulassen, als es das Sprechen und Verstehen erfordert, die altklassischen Sprachen aber völlig aus der Schule zu verbannen. Bildungszwecke lehnt Ostwald auch für die modernen Sprachen ab, da man durch die Sprache nicht in den Geist eines Volkes eindringe. Die fremden Sprachen seien ein singuläres Bedürfnis, auf dem man nicht einen Unterrichtsplan aufbauen dürfe. — Der Vortragende fährt fort: Diese Ansichten nötigen zur Stellungnahme, denn sie betreffen eine Kernfrage des ganzen Mittelschulproblems. Wäre Ostwalds Ansicht richtig, dann müßte man, wolle man an der Jugend nicht ein Verbrechen begehen, den Sprachunterricht, insbesondere den altklassischen, tatsächlich aus der Schule entfernen. Mit Rücksicht auf die Wirkung, die Ostwalds Ansicht schon durch die Person ihres Urhebers hervorgerufen, und auf die Stellungnahme des „Vereins für Schulreform" habe der „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums" es für nötig gefunden, mit einer ebenso jeden Zweifel ausschließenden Kundgebung zu antworten. Es handle sich um den Versuch, ein von den besten Geistern — Goethe, Helmholtz, Treitschke, Zeller — anerkanntes Bildungsmittel zu entwerten. In der Diskussion, zu der der Vorstand einlade, handle es sich lediglich um die prinzipielle und allgemeine Frage vom Wert des Sprachunterrichts, ohne Rücksicht auf etwaige Meinungsverschiedenheiten im einzelnen. Es könne zugegeben werden, daß man in der Bewertung der Sprachen, dem Ausmaß, in der Reihenfolge und in der Zeitgrenze auseinandergehen könne, nur eine Meinung jedoch könne es darüber geben, ob der Sprachunterricht überhaupt einen bildenden Wert besitze oder — nach Ostwald — keinen, ja sogar eine geistschädigende Wirkung.

Als erster Redner nahm hierauf Regierungsrat Professor Jerusalem das Wort zu einer scharfen Stellungnahme gegen Ostwald, dessen Anschauungen er als von Grund aus falsch darstellt. Ostwald habe freilich recht, daß die Sprache nicht „logisch" sei; sie ist eben psychologisch, und wir kommen erst durch ihre Erforschung auf die Gesetze des richtigen, logischen Denkens. Sie hat die Logik erst möglich gemacht, wie überhaupt das abstrakte Denken und das Zusammenarbeiten der Menschen und jede Wissenschaft; natürlich auch die Naturwissenschaften. (Beifall.) Was aber den Unterricht und die Förderung der Einseitigkeiten betrifft, so habe die Schule nicht die Aufgabe, Genies zu erziehen. Im Labyrinth der Moderne sei die einfache Weisheit der Alten noch immer ein trefflicher Führer. Was die deutsche Philologie betrifft, so hat sie doch die Erhebung des deutschen Volkes durch die Versenkung in seine Vergangenheit bewirkt. Die Naturwissenschaft allein führt nicht in die Welt des Geistes, in die bloß das Studium der kunstvollsten menschlichen Errungenschaft führt — die Sprache. (Lebhafter Beifall.)

Universitätsprofessor Kretschmer führt aus, daß jede Wissenschaft Streitigkeiten aufweise, die bloß durch mangelhaftes Verständnis der Sprache entstanden sind. Eine fremde Sprache ist das beste Mittel zur Erforschung der

Digitized by Google

Muttersprache. Das Gebrechen liege lediglich im grammatischen Unterricht, der durch den Geist der heutigen Sprachwissenschaft verlebendigt werden muß, wenn die Grammatik sich nicht zur Sprachwissenschaft verhalten soll wie die Geschichtstabellen zur lebendigen Geschichte. Die Schwierigkeiten sind hier nicht unüberwindlich.

Namens des Neuphilologischen Vereins erklärt Professor Duschinsky, daß auch die Realschule ohne Sprachunterricht durchaus unzulänglich wäre. Als Bestätigung hiefür beruft er sich unter anderem auch auf die Ansicht seines verstorbenen Freundes, des Hofrats Nothnagel.

Unter großer Aufmerksamkeit nimmt sodann der Obmann des Vereines für Schulreform, Professor Dr. Hueppe (Prag), das Wort, um zu erklären, daß sich der Verein mit den Anschauungen des Geheimrats Ostwald nicht identifiziere (Beifall), ebenso wie er selbst ja auch die Anschauungen Gurlitts nicht ohne Widerspruch gelassen habe. Der Verein habe lediglich einem Manne von der Bedeutung Ostwalds eine Tribüne geboten für die Erklärung seiner persönlichen Anschauungen. Er glaubt aber, Ostwald, der sein persönlicher Freund sei, richtig dahin verstehen zu dürfen, daß er nicht den Wert der Sprachen, sondern bloß den Unterricht und seine Methoden, also die formelle Behandlung verurteilen wollte. (Zwischenrufe: Das hat Ostwald nicht gesagt!) Professor Hueppe anerkennt dann seinerseits den Wert des Sprachunterrichts, und es wäre wertvoll für die Reform der Mittelschule, wenn man sich über die Methode des Unterrichts einigen würde. (Beifall.)

Professor Dr. Herz (Naturhistoriker) weist auf die ungerechtfertigte Beunruhigung der Oeffentlichkeit hin, die durch Ostwalds „Plauderei" entstanden sei. Die Forderungen seien einfach indiskutabel.

Professor Dr. Martinak, der Lehrer der Pädagogik an der Grazer Universität, erklärt unter lebhaftem Beifall, er sei besonders nach Wien gekommen, um gegen Professor Ostwald Erklärungen abzugeben: Als Bildungsmittel ist das Sprachstudium unersetzbar. Durch das Uebersetzen wird man gezwungen, den Gedanken selbst scharf zu fassen. Um Gedanken und Begriffe handelt es sich, nicht um Worte und Formen. (Erneuter Beifall.) Es gehe nicht an, gleich dem Professor Hueppe jetzt die Streitfrage auf das Gebiet der Methode hinüberzuspielen. Denn sonst müßte man wegen der mangelhaften Methode auch die Naturwissenschaften abschaffen. (Stürmischer Beifall, auch bei den Naturhistorikern.) Der ewige Zusammenhang zwischen Sprache und Denken bildet den Wert des sprachlichen Unterrichts. (Erneuter Beifall.)

Hofrat Professor Toldt (Anatom) konstatiert, daß durch die zutage getretene Einmütigkeit so verschiedenartiger Richtungen der Zweck der Versammlung erreicht erscheine. Er beantragt sodann die folgende Resolution, die zur Annahme gelangte:

„Die Versammlung spricht, veranlaßt durch den vom Geheimerat Professor Dr. Ostwald im Vereine für Schulreform gehaltenen Vortrag, ihre entschiedene Verwahrung dagegen aus, daß der mit hinfälligen Argumenten begründete Versuch gemacht wird, den Wert des Sprachunterrichts für die Bildung unserer Mittelschuljugend in der öffentlichen Meinung nicht nur herabzusetzen, sondern sogar zu negieren und den Sprachunterricht als die Geistesbildung hemmend zu erklären. Die Versammlung spricht vielmehr ihre Ueberzeugung dahin aus, daß im Sprachunterricht unsere Mittelschulen ein unschätzbares Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung und der höheren Geistesentwicklung besitzen, das durch kein anderes ersetzt oder entbehrlich gemacht werden kann."

Nach der Annahme dieser Resolution schloß der Vorsitzende Graf Stürgkh die Versammlung.

Digitized by Google

Noch etwas über Ostwalds Offenbarungen hinzuzusetzen und unsere Meinung über die im Vorstehenden zu lesenden Polemiken gegen ihn zu äußern, ist eigentlich unnötig. Doch möchten wir ausdrücklich erklären, daß uns der von Prof. von Arnim angeschlagene Ton durchaus zusagt. Leute von Ruf sollen sich mehr als Andere in acht nehmen, Ansichten in die Welt zu posaunen, die keinen Stich und Stoß aushalten, sondern bei der geringsten kritischen Berührung umfallen. Und wenn doch einmal aus dem Munde solcher Leute derartige Aeußerungen kommen, so haben die Kritik und der Spott nicht minder, sondern mehr noch, als bei den Aussprüchen anderer Sterblicher, das Recht, ja die Pflicht, dagegen ohne Schonung vorzugehen.

Dann aber möchten wir darauf hinweisen, was uns das Wunderlichste unter allem Wunderlichen in dem Ostwaldschen Vortrag zu sein scheint. Wir meinen den krassen Mangel an der Methode, deren Anwendung oft als ein Vorzug der Naturwissenschaften bezeichnet worden ist, — der streng induktiven. In die Augen springende falsche Verallgemeinerungen finden sich in seinem Vortrage zuhauf. Herr Ostwald hat selbst eine Mittelschule (in Deutsch-Rußland) „durchgelebt", er hat drei Söhne dieses Leben führen sehen (wo? und auf einer humanistischen oder einer realistischen Schule?) und er war einst selbst Realschullehrer in Dorpat. Auf den hierbei gemachten Erfahrungen baut sich ihm der allgemeine Satz auf: „Das graue Elend ist die Mittelschule." Sollte er nie ganz entgegengesetzte Urteile von solchen gehört haben, die eine deutsche Mittelschule besucht haben? Da er sicher besonderen Wert auf das Urteil von Naturforschern legt, so will ich hier einige derjenigen Naturwissenschaftler nennen, die im Jahr 1888 in unzweideutigster Weise für die humanistischen Gymnasien eingetreten sind: von Baeyer-München, F. Baumstark-Greifswald, Benecke-Straßburg, Beyrich-Berlin, Bunsen-Heidelberg, Dorn-Halle, von Fritsch-Halle, Hilger-Erlangen, von Hofmann-Berlin, Hüfner-Tübingen, Kekulé-Bonn, Knoblauch-Halle, Kraus-Halle, Kopp-Heidelberg, Leuckart-Leipzig, Loffen-Königsberg, Lothar Meyer-Tübingen, Poleck-Breslau, Quincke-Heidelberg, Rammelsberg-Berlin, Rosenbusch-Heidelberg, Volhard-Halle, Graf zu Solms-Straßburg, E. Wiedemann-Erlangen, G. Wiedemann-Leipzig, Zirkel-Leipzig. Ich habe mit Absicht besonders Chemiker ausgewählt und kann dem beifügen, daß die wohlbekannten Vertreter der chemischen Wissenschaft in Heidelberg, mit denen ich seit dem Anfang der 70er Jahre des verflossenen Jahrhunderts gelegentlich zu einem Gedankenaustausch über Schulfragen gekommen bin, alle mit Entschiedenheit sich für gymnasiale Vorbildung der Chemiestudierenden ausgesprochen haben: auch der gegenwärtige Heidelberger Ordinarius, Theodor Curtius, tut es so entschieden, wie einst Bunsen, und hat mir zugleich mehr als einmal versichert, wie dankbar er der ihm auf dem Gymnasium (in Duisburg) gewordenen Anregungen gedenke. — Herr Ostwald hat aber durch „biologisch-psychographische Untersuchungen" die Entdeckung gemacht, daß die später als Naturforscher oder Mathematiker bedeutenden Männer für die philologischen Schulstudien Abneigung und Mißachtung empfunden hätten. Er weiß von Liebig, er sei „einfach aus der Schule entfernt worden, weil er es gewagt, auf die Frage, was er werden wolle, zu antworten: Ein Chemiker." (??) Ostwald hat ferner das Geständnis von Helmholtz gelesen, es sei vorgekommen, daß er „sich während der Lateinstunde unter der Bank mit Fragen der Geometrie und Optik beschäftigt habe". Das Urteil, das Liebig als akademischer Lehrer über den Vorzug der Gymnasialbildung gefällt, und die Erklärung, die Helmholtz auf der Berliner Dezemberkonferenz 1890 abgab: „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erzielen, können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen betrachten", — diese Aeußerungen scheint Ostwald nicht zu kennen. Jedenfalls zieht er aus den obigen Schulgeschichten und daraus, daß Robert Mayer im Gymnasium meist auf der letzten Bank gesessen habe, den allgemeinen Schluß, daß die Köpfe von bedeutender mathematischer oder naturwissenschaftlicher Anlage die fremdsprachlichen Schulstudien durchaus zurückweisen, woraus

Digitized by Google

ihm dann weiter folgt, daß Latein und Griechisch und außer für rein praktische Zwecke auch die modernen Fremdsprachen aus den Mittelschulen hinausgeworfen werden müssen. — Ein höchste Heiterkeit hervorrufender Fall der Verwendung einer individuellen Erscheinung zur Erhärtung einer allgemeinen Behauptung war ferner im Ostwaldschen Vortrag der Satz: „Ich bin nur dümmer geworden, wenn ich fremde Sprachen gelernt habe".

Schließlich kann ich nicht umhin, bei diesem Anlaß auf eine (vielleicht von manchen Interessierten) nicht gekannte Abhandlung hinzuweisen, die in vortrefflichster Weise das Thema des Wiener Streites behandelt. Es ist Eduard Zellers Aufsatz „über die Bedeutung der Sprache und des Sprachunterrichts für das geistige Leben", der zuerst in dem Märzheft der „Deutschen Rundschau" vom Jahre 1884 erschien und wieder abgedruckt ist in der dritten Sammlung der Zellerschen „Vorträge und Abhandlungen".

G. Uhlig.

Aus der pädagogischen Sektion der Basler Philologenversammlung.

II.

Am 25. September v. J. sprach nach Regierungsrat Thumser der Rektor des Ulmer Gymnasiums Dr. **C. Hirzel**. Der Titel des Vortrags lautete:

Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung.

Den Zuhörern waren folgende Thesen des Vortragenden in die Hand gegeben:

1. Der Vorwurf, daß der gymnasiale Unterricht der Gegenwart dem Geiste der Zeit widerspreche, ist einerseits sachlich nicht begründet, andrerseits begrenzt er die Aufgaben des Gymnasiums zu eng. Demgegenüber ist als die wichtigste Aufgabe zu bezeichnen; die Schaffung eines auf der Höhe seiner Aufgabe stehenden Lehrerstandes.
2. Der Ton, in dem die Polemik gegen das Gymnasium sich zu äußern pflegt, entspricht vielfach den Anforderungen an eine sachliche Auseinandersetzung nicht, ihr Inhalt aber läßt Kenntnis der tatsächlichen Verhältnisse in weitem Umfange vermissen.
3. Die wachsenden Ansprüche der organisierten schulhygienischen Bestrebungen an die Einschränkung des Unterrichts sind mit einer erfolgreichen Führung desselben nicht mehr zu vereinigen.
4. Der Vorwurf, das Gymnasium sei nicht national und versäume die Pflege vaterländischer Erziehung, ist nicht begründet und beruht auf einer Ueberspannung des Wertes einseitig nationaler Bildung.
5. Die Beseitigung der Vorschulen als Voraussetzung der Einheitsschule läßt sich aus den Forderungen einer gesunden Sozialpolitik nicht begründen.
6. Der Einfluß künstlerischer Bildung auf den Gymnasialunterricht ist als ein berechtigtes Element desselben anzuerkennen. Art oder Umfang dürfen aber seine übrigen Aufgaben nicht beeinträchtigen.
7. Die Zurückdrängung des grammatischen Unterrichts und der ihn erst zu voller Wirkung bringenden Uebungen in den alten Sprachen hat die richtigen Grenzen jetzt schon überschritten, da dieser sowohl an sich wie als Stütze der Einführung in die Literatur einen durch nichts zu ersetzenden Wert hat; darum ist die Rückkehr zu einer stärkeren Pflege desselben anzustreben.
8. Das Grundübel des Gymnasialunterrichts, wie er sich im letzten Menschenalter gestaltet hat, ist die wachsende Ueberfüllung mit Lehrfächern und Wissensstoffen. Mit Rücksicht auf die nunmehr im wesentlichen durchgeführte Gleichberechtigung der verschiedenen Wege höherer Schulbildung ist — ohne völligen Ausschluß anderer Elemente, namentlich der mathematischen — eine Vereinfachung und Konzen-

Digitized by Google

trierung auf das Gebiet der altsprachlichen und der auf vaterländischer Grundlage ruhenden historischen Bildung anzustreben.

9. Im Bewußtsein dessen, was das Gymnasium in der Vergangenheit dem deutschen Volke geleistet hat, wird es auf Grund einer so gearteten Reform in gleicher Richtung wie bisher, aber mit gesammelter und verstärkter Kraft, seiner Aufgabe auch künftig gerecht werden können.
10. Zur Durchführung der in den obigen Sätzen bezeichneten Ziele wird eine Unterrichtskommission niedergesetzt, die der nächsten Versammlung Einzelvorschläge zu praktischen Maßnahmen und Schritten vorlegen soll.

Den folgenden Auszug aus der Begründung dieser Sätze verdanken wir der Freundlichkeit des Vortragenden.

Der Redner, dessen Vortrag Anfang Dezember in den „Grenzboten" in seinem Wortlaut zum Abdruck gekommen ist, ging von der Betrachtung aus, daß die Reformbewegung ihren psychologischen Grund habe in der Ansicht, daß das Gymnasium den Bedürfnissen der Gegenwart nicht genügend Rechnung trage. Diese Ansicht wurde als von einseitiger Ueberschätzung der Gegenwartsbildung ausgehend zurückgewiesen: nicht bloß suchen die fortgesetzten Aenderungen des Lehrplans in nur allzu hastiger, in sich widersprechender, deswegen nicht selten zu rückläufigen Bewegungen führender Weise diesem Bedürfnisse gerecht zu werden, sondern es beschränke sich auch die Aufgabe des Gymnasiums gar nicht darauf, die wesentlichen Elemente der Zeitbildung in sich aufzunehmen; es müsse vielmehr für seine Adepten die Grundlage schaffen, dieser Zeitbildung und der ihr wie jeder bloßen Zeitbildung anhaftenden Einseitigkeit mit Selbständigkeit des Urteils und des Charakters gegenüberzutreten. Das vermöge das Gymnasium in besonderem Maße, wenn man ihm die nötige Bewegungsfreiheit lasse, vermittelst des überwiegend logischen und historischen Charakters der von ihm vermittelten Bildung. Gerade darum aber müsse den Tüfteleien der Lehrplankonstruktionen als eine noch wichtigere Aufgabe an die Seite treten eine größere Sorgfalt in der Auslese, Heranbildung und Behandlung der Träger des Lehramts, der Persönlichkeiten der Lehrer nach ihrer äußeren Stellung wie nach ihrer inneren Befähigung. Mit dieser Forderung stehe nicht im Einklang der rüde Ton der Polemik und die grasse Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse, wie sie — eine sachliche Auseinandersetzung erschwerend — vielfach bei den Angriffen auf das Gymnasium hervortreten.

Zum einzelnen übergehend, besprach er dann zuerst die Bestrebungen der Schulhygieniker, die nachgerade eine ernstliche Gefahr darstellen für eine gediegene Bildung von Geist und Charakter der heranwachsenden deutschen Jugend, da sie das richtige Maß schon weit überschritten haben mit dem immer weiter gehenden Verlangen nach Verkürzung der Unterrichtszeit, nach Minderung der selbständigen Arbeit der Schüler, nach Sport und Leibesübung aller Art, die im Zwangswege zu einem Bestandteil der Schulerziehung gemacht werden und denen gegenüber die Ansprüche an eine gediegene Geistesbildung mehr und mehr zurücktreten müssen. Insbesondere wurde das Verlangen einer Beseitigung des Nachmittagsunterrichts für undiskutierbar erklärt, wenn diese Maßregel — ohne eine Verminderung der Lehrfächer zu bringen — mit einer abermaligen Verminderung der den alten Kernfächern des Gymnasiums zu Gebote stehenden Unterrichtszeit erkauft werden müßte.

Der Vorwurf weiterhin, daß es das Gymnasium an Pflege nationaler Gesinnung fehlen lasse, wurde zurückgewiesen mit dem Hinweis auf die geschichtliche Entwicklung der letzten hundert Jahre deutscher Geschichte, deren Erfolge wesentlich durch eine vom Gymnasium vorgebildete Schicht führender Männer unseres Volkes herbeigeführt worden seien, weiterhin auf das Zeugnis Bismarcks, der

Digitized by Google

doch die national fördernden Elemente in unserem Volksleben auch zu würdigen fähig gewesen sei, endlich wird vor allem auf die Gefahren hingewiesen, welche eine forcierte und tendenziöse Pflege gerade der edleren und feineren Gefühle des Menschenherzens zu zeitigen pflege, durch welche leicht das Gegenteil hervorgerufen werde. Zum Beleg hiefür wurde auf den Entwicklungsgang hingewiesen, den der Religionsunterricht in den Volksschulen genommen habe.

Auch der einseitigen Betonung vermeintlich sozialer Forderungen an die Gestaltung des höheren Unterrichts trat der Redner entgegen. Er wies die hier besonders hervortretende Neigung der Parteien zurück, mit ephemeren Schlagwörtern, die vermöge ihrer suggestiven Kraft sich leicht der öffentlichen Meinung bemächtigen, Gebiete zu durchsäuern, auf die sie nur mit größter Vorsicht angewendet werden können. Das trete namentlich hervor in der angeblich im Interesse einer sozial organisierten Einheitsschule erhobenen Forderung einer Beseitigung der Vorschulen. Diese führe nur zu schweren Schädigungen des höheren Unterrichts, der in Süddeutschland wenigstens genügend sozial sei, würde aber andererseits die erhoffte soziale Wirkung gar nicht hervorbringen, vielmehr ganz unerwünschte antisoziale Nebenwirkungen zeitigen. Die bayerische Praxis könne hierin nicht maßgebend sein, zumal sie ganz andere Gründe als sozialpolitische habe.

Weiterhin wurde dem Wunsch nach einer stärkeren Berücksichtigung der Elemente künstlerischer Bildung eine gewisse Berechtigung zuerkannt und die stärkere Pflege des Zeichenunterrichts als erwägenswert zugestanden. Andererseits wurde darauf hingewiesen, welch breiten Raum diejenige Kunst, die eben doch für die Schule die nächstliegende und die wichtigste ist, die Poesie, jetzt schon einnehme; Fehler, die auf diesem Gebiete da und dort vorkommen, dürfen nicht verallgemeinert werden. Der Berücksichtigung der Anschauung aber müssen doch gewisse Grenzen gezogen werden, da ihre Pflege zwar als ein wichtiges Element, aber nicht als das höchste Ziel des Gymnasialunterrichts anerkannt werden könne; dieses stelle sich vielmehr dar als die auf Anschauung, Wissen und Denken zugleich ruhende Fähigkeit der Erkenntnis der Dinge.

Darum dürfe dem logisch-sprachlichen Elemente in der Gymnasialbildung seine Stellung nicht weiter verkümmert werden. Der Vorwurf gegen uns als grammatici im üblen Sinne des Worts sei völlig unangebracht. Vielmehr sei der Grammatikunterricht jetzt schon allzu weitgehenden Einschränkungen unterworfen, gegen die als gegen einen verhängnisvollen Irrweg eine Reaktion anzustreben sei. Die grammatische Bildung habe nicht bloß an sich einen hohen Wert als Zuchtmittel strengen und feinen Denkens, neben und nach manchen Seiten auch vor der Mathematik, sondern sei auch eine unentbehrliche Grundlage für eine klare und gründliche Auffassung der Literaturdenkmale der fremden, insbesondere der alten Sprachen, durch welche die für die intellektuelle nicht bloß, sondern auch für die sittliche Bildung gleich gefährliche, in sichtlicher Zunahme begriffene dilettantische Neigung zum Raten d. h. zum Schwindel allein wirksam abgewehrt werden könne. Dazu genüge aber die systematische und theoretische Unterweisung in der Grammatik ganz und gar nicht; an sie müssen sich praktische Uebungen in steter und eindringlicher Pflege anschließen. Die Einschränkung dieser, als deren letztes Ziel die Abschaffung des lateinischen Skriptums, nachdem der lat. Aufsatz und das griech. Skriptum gefallen, als drohende Gefahr über dem Gymnasium schwebe, habe insbesondere im Griechischen jetzt schon üble Folgen auch für das leichte und klare Verständnis der griechischen Literatur gezeitigt. Hiernach sei nicht auf eine weitere Abschwächung, vielmehr sei mit Nachdruck auf eine Verstärkung des grammatisch-stilistischen Betriebes der alten Sprachen hinzuarbeiten, sollen nicht die Kernfächer des Gymnasiums einem öden und entnervenden Dilettantismus anheimfallen.

Digitized by Google

Als den Krebsschaden des Gymnasiums aber bezeichnete der Redner schließlich die fortgesetzte Ausstaffierung und Ausstopfung desselben mit neuen Unterrichtsfächern und Wissensstoffen in Verbindung mit der gleichzeitigen Verminderung der Unterrichtszeit und der Ansprüche an die selbständige häusliche Tätigkeit der Schüler; darin liege ein schneidender Widerspruch gegen die elementaren Grundgesetze erzieherischer Psychologie. Dabei gab er seiner Verwunderung herben Ausdruck darüber, daß man seit Jahrzehnten, auch von maßgebendster Seite theoretisch zwar den Grundsatz des ne multa, sed multum predige, in der praktischen Gestaltung der Dinge aber fortgesetzt gerade die entgegengesetzte Bahn des non multum, sed multa mit immer entschiedeneren Schritten beschreite, auf der man nur das erreiche, daß die Schüler Anregendes und Interessantes zwar vieles, nur allzu vieles erfahren, aber bei nichts in die Tiefe sich versenken lernen, bei gar wenigem zu einigermaßen selbständigem Durchdringen gelangen nach dem Rezepte: von allem ein bißchen, von nichts etwas Rechtes; vollends die Anteilnahme des Herzens, der Schwung der Begeisterung, eine Versenkung des ganzen Menschen in die Aufgabe des Unterrichts werde immer unmöglicher gemacht. Und das geschehe, obwohl mit der Durchführung der Gleichberechtigung der verschiedenen Bildungswege die stärkere Pflege der Eigenart jedes einzelnen auch von höchster Stelle aus als Grundsatz proklamiert worden sei. Nun geschehe gerade das Gegenteil. So werde die Blasiertheit künstlich gezüchtet, da die Schüler alle Früchte der Erkenntnis schon in der Schule pflücken sollen und nun nach dem Austritt aus derselben von nichts mehr etwas wissen wollen, da sie ja alles schon „gehabt" haben. So sei aus der Musa Urania, wie sie vor 30 und 40 Jahren dem angehenden Gymnasiallehrer als das zielgebende Ideal seiner Tätigkeit erschienen sei, eine Venus vulgivaga geworden, eine Dirne, um die Partei- und Vereinsagitation sich streiten, eine Magd der Zeitungs- und Gassenbildung.

Redner schloß mit einem Aufruf zur Umkehr auf diesem falschen Wege und mit dem Ausdruck der Ueberzeugung, daß das Gymnasium, wie es lange Jahrzehnte dem deutschen Volke gute Dienste geleistet habe, so auch fernerhin, wenn man es — ohne wirkliche, nicht bloß „zeitgemäße", sondern auch wesensgemäße Verbesserungen auszuschließen — die alten bewährten Bahnen einer gediegenen sprachlichen, geschichtlichen, philosophischen Bildung mit verstärkter und gesammelter Kraft weiter ziehen lasse, auch für die Zukunft des deutschen Volkes in derselben Richtung erhaltend, fördernd, erhebend zu wirken im Stande sein werde.

Die Diskussion, die sich an diesen Vortrag anschloß, beschäftigte sich zum Teil, wie die auf den Alyschen am nächsten Tage folgende, mit der Frage, inwiefern Uebungen in der Anwendung der klassischen Sprachen und der grammatische Unterricht zu beschränken seien; und für weiter als bisher gehende Beschränkung trat hier Prof. Dr. Stählin vom Max-gymnasium in München ein. Von anderer Seite wurde der entgegengesetzte Standpunkt unverrückt festgehalten. Zu dem, was von dieser Debatte der bei Teubner erscheinende Bericht über die Verhandlungen der Philologenversammlung bringen wird, möchten wir ein Wort hinzufügen, das schon 1895 der Reichstagsabgeordnete Dr. Kropatscheck auf Grund der an seinen Söhnen gemachten Beobachtungen gesprochen hat: „Die Schüler lesen, seitdem Anwendung der alten Sprachen nicht mehr so geübt wird, wie früher, und ein Teil der hierfür bisher verwandten Zeit der Lektüre zugewiesen ist, — sie lesen nicht etwa mehr, sondern sie lesen entschieden weniger und mühevoller". Wenn trotz solcher warnender Erfahrungen von nicht Wenigen dahin gestrebt wird, diese Uebungen noch mehr zurückzudrängen, so scheint kein anderes Mittel zur Bekehrung wirksam, als daß man einmal an Anstalten, deren Lehrerkollegien das einmütig wünschen, die Anwendung der antiken Idiome auf ein Minimum be-

Digitized by Google

schränkt und dann die daraus resultierenden Ergebnisse genau beobachtet: zum Vorteil der dem Experiment ausgesetzten Schüler würde das freilich nicht dienen. — Schließlich noch ein Wort über das Verhältnis von Grammatik und Uebungen. Keineswegs befürworten wir, was an manchen Anstalten üblich gewesen ist, eine unausgesetzte Repetition der Flexionsgesetze und der syntaktischen Regeln bis in die obersten Stufen, die allerdings eine schreckliche und sehr wenig fruchtbare Qual für die Schüler ist, sondern wir sehen in den mannigfaltigen Uebungen der Anwendung das beste, ja allein sichere Mittel, um die Kenntnis von Formen und Fügungen festzuhalten und die Lektüre von trivialen grammatikalischen Erörterungen zu entlasten, die den Fortschritt empfindlich hemmen und den Lesenden die Freude an den Autoren geradezu vergällen.

Nach dem Kollegen Hirzel sprach der Kustos der Wiener Universitätsbibliothek, Schriftführer des dortigen Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Dr. **Frankfurter,**

über das Gymnasium im Kampf der Gegenwart.

Der uns von dem Redner freundlichst zu Gebot gestellte Auszug aus seinen Aeußerungen lautet:

Redner bemerkte einleitend, er müsse nicht nur mit Rücksicht auf die vorgerückte Zeit, sondern er könne sich auch deshalb kürzer fassen, weil manche seiner beabsichtigten Ausführungen durch die vorangegangenen beiden Vorträge vorweggenommen worden seien. Aber er glaube, die Darlegungen seiner Vorredner durch einige Momente ergänzen zu können.

Es sei kein Zweifel, daß das Gymnasium in unseren Tagen ein Gegenstand heftiger Kämpfe sei, das gelte für Deutschland, trotzdem durch die grundsätzlich festgelegte Gleichberechtigung der drei Typen höherer Schulen ein Hauptgrund der früheren Kämpfe, das Gymnasialmonopol, beseitigt worden sei. Das gelte um so mehr für Oesterreich, wo diese Verhältnisse noch ihrer Regelung harren, die allerdings hier durch den Umstand, daß die Realschule nur siebenklassig, das Gymnasium jedoch achtklassig sei (das Realgymnasium als Vollanstalt existiert überhaupt nicht), ihre besonderen Schwierigkeiten noch dadurch habe, daß die Gesetzgebung über die Gymnasien dem Reichsrat zustehe, während jene über die Realschulen den Landtagen der einzelnen Königreiche und Länder (im ganzen 17) vorbehalten sei. Es könne aber auch kein Zweifel darüber bestehen, daß der Kampf gegen das humanistische Gymnasium im wesentlichen auch ein Kampf gegen die humanistische Bildung, d. h. im besonderen gegen den altklassischen Sprachunterricht sei, den das Gymnasium als Grundlage dieser Bildung pflege. Dieser Kampf sei jedoch, davon könne man sich, wenn man auf die Stimmen der Völker achte, leicht überzeugen, nicht auf Deutschland und Oesterreich beschränkt, sondern werde heute allenthalben gegen dieses altbewährte Bildungsmittel geführt. Mannigfach seien die Gründe, und deshalb sei dieser dem Gymnasium aufgenötigte Kampf so schwierig. Die Frage, um die es sich dabei handle, sei zu einer sozialen geworden, man habe sie aber auch zu einer politischen gemacht, ja immer mehr versuche man es auch, sie zu einer nationalen zu gestalten, indem man zum vermeintlichen Schutz der nationalen Bildung die auf dem Studium der altklassischen Sprache und Literatur ruhende als schädlich und schädigend abzuwehren suche, und dadurch sei die Frage der höheren Schulbildung, die doch von Haus aus eine pädagogisch-didaktische Frage sei und es auch bleiben sollte, und als solche schon schwierig genug sei, nur noch verwickelter geworden.

Insofern nun dieser Kampf gegen das Gymnasium, gegen den altklassischen Sprachunterricht und seine Vertreter, die Philologen, eigentlich ein Kampf gegen das humanistische Bildungsideal sei, könne die Tatsache nicht geleugnet werden, daß die Schulmänner in diesem schweren Kampfe, in dem sie naturgemäß im

Digitized by Google

Vordergrund stehen müssen, wenn man von einzelnen rühmlichen Ausnahmen absehe, von den Männern der Wissenschaft nicht ausreichende Unterstützung, wenigstens in früheren Jahren, gefunden haben. Aus zwei Gründen müsse man das bedauern, denn es handle sich dabei um eine Bildungs- und Kulturfrage, und es sei ein Irrtum, wenn man meine, die Philologie als Wissenschaft berühre der Kampf nicht, den man gegen sie als Bildungsmittel führe: es müsse daher eindringlich betont werden, daß auch hier das Wort gelte: tua res agitur. Daß es sich nun in diesem Kampfe tatsächlich nicht mehr etwa nur um eine berechtigte Kritik bestehender Zustände und eine Reform des Gymnasiums handle, sondern daß das Fundament, auf dem es ruhe, erschüttert werde, zeige die immer mehr anschwellende Reformschriftenliteratur. Diese weise eine Reihe charakteristischer Merkmale auf, deren wesentlichste Redner an der Hand einer Reihe der neuesten Schriften zu kennzeichnen versucht.

Vor allem sei festzustellen, daß in dem großen Chorus von Stimmen sich so viele vernehmen lassen, denen eine genaue Kenntnis des jetzigen Schulbetriebes, ja der jetzigen Schuleinrichtungen fehlt. Sie legen entweder ihre eigenen Schulerfahrungen, die geraume Zeit zurückliegen, als Maßstab der Beurteilung an, oder sie verallgemeinern ihre Einzelerfahrung. Ohne sich um die gewaltigen Veränderungen zu kümmern, die auch auf dem Gebiete des Gymnasialwesens sich vollzogen haben und fortwährend vollziehen, werden die Verhältnisse so dargestellt, als herrsche hier eine Art Kirchhofsruhe und Versteinerung. Wie unrichtig das sei, brauche den Kundigen kaum erst gesagt zu werden. Vielleicht kein anderes Gebiet erzeuge eine so reiche Literatur, wie die Pädagogik. Kein Wunder: die Aenderungen der Anschauungen, die ja unter dem Einfluß der fortschreitenden Wissenschaft sich auch auf dem Gebiet der Schule vollziehen, die Mannigfaltigkeit und Wandelbarkeit der Erziehungsobjekte bedingen auch hier, wie sonst, eine fortwährende Entwicklung; auch hier gelte das alte Wort, daß alles im Fluß sei. Unablässig seien, wie die reiche Literatur in Einzelschriften, in Artikeln der Zeitschriften und Tagesblätter zeige, die Männer der Schule am Werke, das ihrige zur Verbesserung der Methode beizutragen und die Ergebnisse der Wissenschaft der Schule nutzbar zu machen.

Die große auf diesem Gebiet, auch bei Autoren, die sich sehr unterrichtet gebärden und es auch sein könnten, herrschende Unkenntnis verursache auch nicht nur starke Widersprüche einander gleichklingender Ansichten, so daß die eine meist die andere aufhebe, sondern auch große Mängel an Folgerichtigkeit innerhalb derselben Schriften, so daß — allerdings merkt das oft nur der kritisch Prüfende — ihre Teile einander widersprechen; gar nicht davon zu reden, daß aus richtigen Prämissen falsche Schlüsse gezogen werden, allerdings auch umgekehrt.

Ein weiteres Charakteristikum sei, daß die Schriften unter der allgemeinen Bezeichnung „Zur Reform der höheren Schulen" oder „Zur Mittelschulreform" (entsprechend der in Oesterreich üblichen Gesamtbezeichnung) ihre Kritik lediglich am Gymnasium üben und dadurch die Vorstellung erwecken, daß Schäden, die entweder der Schule als solcher oder den einzelnen Gattungen als solchen anhaften, nur dem Gymnasium aufs Kerbholz zu schreiben seien. Andererseits beschäftigen sich Schriften, die „Zur Gymnasialreform" betitelt sind, nicht so sehr mit dem Gymnasium als vielmehr mit dem Mittelschulwesen im allgemeinen.

Eigentümlich sei auch den Reformschriften radikaler Richtung, und nur von diesen sei die Rede, daß an sich diskutable Reformvorschläge, deren Berechtigung, wofern sie nur durchführbar seien, auch die überzeugtesten Verteidiger des Gymnasiums nicht verkennen, verbunden werden mit maßlosen und weit über das Ziel schießenden Angriffen auf das Gymnasium und den altklassischen Sprachunterricht und noch heftigeren auf die philologischen Gymnasiallehrer, denen auch

Digitized by Google

der verbitternde Vorwurf nicht erspart werde, daß sie aus persönlichem (nicht selten heißt es törichterweise sogar aus materiellem) Interesse zähe an dem von ihnen vertretenen Lehrfach festhalten.

Endlich sei ein vorstechendes Merkmal das Vorherrschen von Phrasen und leeren Schlagworten, die mit einer gewissen suggestiven Kraft von einem Autor auf den andern übergehen, ohne dadurch an Wert und Kraft zu gewinnen. Eines der beliebtesten sei z. B. „das Gymnasium sei eine unmittelbare Fortsetzung der mittelalterlichen Klosterschule", ein Schlagwort, geprägt, um Erwachsene zu schrecken, denn „mittelalterlich" und „Klosterschule" reichen völlig aus, dem modernen Menschen Schreck und Abneigung gegen das Gymnasium einzujagen. Es wäre jedoch leicht zu beweisen, daß, wer dies behauptet, weder eine mittelalterliche Klosterschule noch ein modernes Gymnasium kenne oder das Vermögen nicht besitze, zwischen diesen beiden grundverschiedenen Anstalten zu unterscheiden.

Die meisten der einschlägigen Schriften verraten einen großen Mangel an Verantwortlichkeitsgefühl in Fragen von so großer Bedeutung und einer Institution gegenüber, die mehr als jede andere auf das Vertrauen, das ihr entgegengebracht wird, angewiesen ist, das jedoch durch die heftigen und unberechtigten Angriffe erschüttert wird.

Als eine weitere Folge dieses heftigen Kampfes sei eine gewisse Mutlosigkeit zu bezeichnen, die sich auch der Gymnasiallehrer, namentlich der philologischen, nicht selten bemächtige: sie beginnen an der inneren Berechtigung der humanistischen Bildung oder genauer des altklassischen Sprachunterrichts, auf dem jene ruhe, irre zu werden, es bemächtige sich ihrer das Gefühl, auf einem verlorenen Posten zu stehen und etwas halten zu wollen, was auf die Dauer nicht zu halten sei. Das zeige sich auch darin, daß sich auch unter den Schulmännern immer mehr Vertreter radikaler Reformen finden, die entweder die Eliminierung des Griechischen oder starke Beschränkung beider klassischen Sprachen befürworten oder im altsprachlichen Unterricht Aenderungen verlangen, die auch die kühnsten Reformer kaum wagen möchten. So habe ein Gymnasialdirektor in einer sonst sehr frisch geschriebenen Schrift zum Schutz des Gymnasiums zu dem Vorschlag (den Redner allerdings mit der Aufforderung an seine Hörer einleitete, sie möchten nun ihre Sitze festhalten) verstiegen, man möge die Lektüre des Homer aufgeben und dafür mehr Xenophon lesen, damit die Schüler nicht genötigt seien, neben dem Attischen auch das Jonische zu lernen.

Daß in diesem Kampfe, der das Gymnasium umtobe, die Tagespresse mehr auf Seite der Gegner stehe, wie daß der Ton dieser Zeitungsartikel zu manchen Klagen Anlaß gebe, sei bereits vom Vorredner hervorgehoben worden. Aber darin könne Redner Herrn Oberstudienrat Hirzel nicht beipflichten, daß daran lediglich die Tagespresse die Schuld trage. Es sei natürlich: keine Zeitung, und gehöre sie welcher politischen Richtung immer an, wolle hinter der Zeit zurückbleiben, und da es heute allgemein als Zeichen des Fortschritts erscheine, alles Bestehende zu bekämpfen, und daher auch der Kampf gegen das altehrwürdige Gymnasium und die humanistische Bildung, trotzdem ihnen das deutsche Bildungswesen so viel verdanke, an der Tagesordnung sei, so könne auch die Tagespresse davon nicht unberührt bleiben. Allein bei Beurteilung dieser Dinge dürfe man, wolle man nicht ungerecht sein, zweierlei nicht übersehen. Die Tagespresse sei erstens nach einem alten Worte das Thermometer der öffentlichen Meinung, zweitens werde die Tagespresse nicht lediglich von den eigentlichen Zeitungsschreibern gemacht, sondern die ganze Intelligenz arbeite an ihr mit. Tatsächlich rühren die schärfsten Angriffe nicht von eigentlichen Journalisten her, sondern mit oder ohne Nennung des Namens von Männern der Schule, der Wissenschaft, von Aerzten und Vertretern anderer Berufe. Die Angriffe eigentlicher Journalisten

Digitized by Google

können dem Gymnasium nicht so viel schaden, wie die von Lehrern höherer Schulen selbst, namentlich auch von Philologen und von Trägern wissenschaftlicher Namen ausgehenden. Solche gebe es in Deutschland wie in Oesterreich. Wenn z. B. ein Gurlitt, selbst lange Gymnasiallehrer, den philologischen Unterricht am Gymnasium bekämpfe, der österreichische Reichsratsabgeordnete Steinwerder, der selbst lange Jahre und erfolgreich als Gymnasiallehrer tätig gewesen, das Griechische einen Stacheldraht nenne, der sofort entfernt werden müsse (die Beseitigung des Latein überläßt er einer späteren Zeit) und ein anderer Gymnasiallehrer, allerdings der Mathematik und Physik, Dr. Kleinpeter, die Schäden der klassischen Bildung schildere, so wirke das viel mehr als anonyme oder mit Namen gezeichnete Artikel von wirklichen Journalisten. Wie wolle man angesichts solcher Erscheinungen von der Tagespresse verlangen, daß ihr der klassische Unterricht als ein noli me tangere und als Gegenstand ihres Schutzes gegen Angriffe erscheine? Tatsächlich liegen auch die Verhältnisse nicht ganz so, wie sie gemeinhin erscheinen. Denn die Zeitungen geben auch gegenteiligen Stimmen Raum. Auch hier müsse man den Verteidigern und Freunden des Gymnasiums den Vorwurf machen, daß sie den Gegnern zu sehr das Feld räumen. Man dürfe sich durch den Ton der Polemik nicht verstimmen lassen und müsse, ohne in denselben Ton zu verfallen, mit Entschiedenheit und Sachkenntnis den Angriffen entgegentreten. Redner verweist auf die im 2. Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums" von ihm selbst gegebene „Zeitungsschau", die deutlich zeige, daß die Zeitungen dem Für und Wider Raum geben, und daß hier wie sonst die Schäden der Presse durch die Presse selbst geheilt werden. Es genüge nicht, einen Zeitungsartikel ärgerlich in die Ecke zu werfen, sondern auch hier gelte der Satz: der Hieb ist die beste Parade.

Das moderne Prinzip der Organisation, das immer mehr alle Verhältnisse beherrsche, müsse auch auf diesem geistigen Gebiet zur Anwendung gelangen. Endlich habe es sich auch zu Gunsten des Gymnasiums, vielleicht schon ein wenig zu spät, durchgesetzt. Nach dem Muster des rühmlich wirkenden „Deutschen Gymnasialvereins", der in den beiden wackeren und unermüdlichen Kämpfern Geh. Rat Oskar Jäger und Geh. Hofrat Uhlig seine Begründer und Führer verehre, hätten sich — dies verdiene festgehalten zu werden — unabhängig von einander selbständige Organisationen in den Vereinigungen der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und in Wien gebildet, die beide es anstreben, aus allen Gesellschaftskreisen die Freunde des humanistischen Gymnasiums um sich zu scharen. Tatsächlich habe das Gymnasium auch heute viel mehr Freunde, als die Gegner glauben machen wollen. Wenn man die Frage auf die einfachste Formel reduziere, ob man es geschehen lassen wolle, daß das altbewährte Bildungsmittel des altklassischen Unterrichts der Jugend entzogen werde, so werde man auch bei denen, die manches in unseren Schuleinrichtungen anders wünschten, überzeugte Anhänger finden. Die Abwehrvereine können und dürfen auf die Mitwirkung der Schulmänner und natürlich auch der Philologen unter ihnen nicht verzichten, der Schwerpunkt müsse jedoch auf die Teilnahme von Freunden aus allen Berufsschichten und Gesellschaftskreisen, namentlich auch den praktischen, gelegt werden.

Redner macht schließlich nähere Mitteilungen über die Organisation, die Entwicklung und die Tätigkeit des Wiener Vereins und legt die von ihm bisher veröffentlichten 3 Hefte der Mitteilungen vor, deren 2. und 3. den Mitgliedern der pädagogischen Sektion als Gabe des Vereinsvorstandes dargeboten werden, und schließt mit folgenden Worten:

„Gerade die Freunde des Gymnasiums müssen in ihrem Bestreben, das Gymnasium zu erhalten, eifrig bemüht sein, nicht die erfundenen, aber die

Digitized by Google

wahrhaft berechtigten Forderungen der Zeit zu erfüllen, erst dadurch wird es ihnen gelingen, es vor Anfechtungen zu bewahren. Wie nun der Kampf gegen den altklassischen Sprachunterricht und damit gegen das Gymnasium international ist, so sollte es auch die nötige Abwehr sein, denn die Ziele und Aufgaben der humanistischen Bildung sind überall die gleichen. Allenthalben sollten deshalb Vereine nach Art der vorgenannten gebildet werden, deren Leitungen trotz ihrer Selbständigkeit mit einander in irgend eine, wenn auch lose Verbindung zum Zweck der Kooperation treten sollten. Damit würde der Sache der humanistischen Bildung ein großer Dienst geleistet werden. Dazu die Anregung zu geben, war mit ein Zweck dieser Ausführungen."

Der einzige in der pädagogischen Sektion gehaltene Vortrag, über den noch nicht berichtet worden, ist der ganz vortreffliche, mit fast durchgehender Beistimmung aufgenommene von Prof. Dr. **H. Planck** aus Stuttgart, Lehrer am dortigen Karlsgymnasium und zugleich fachlichem Berater und Inspizienten in dem Kuratorium des Mädchengymnasiums daselbst (einer Privatanstalt, die aber von Staat und Stadt Zuschüsse erhält), über

Die humanistische Bildung der Mädchen.

Wir bringen einen von dem Redner selbst gefertigten Auszug, der in den „Basler Nachrichten" vom 10. Nov. v. J. erschien (den vollständigen Abdruck des Vortrags haben die „Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik" im 1. Heft des Jahrg. 1908 gebracht).

Die erste Frage, ob Mädchen überhaupt Anteil an der humanistischen Bildung erhalten sollen, ist nach dem heutigen Stand der Dinge erledigt durch die Tatsache, daß bereits eine Reihe von Berufen, welche humanistische Bildung oder wenigstens lateinische Kenntnisse voraussetzen, auch dem weiblichen Geschlecht zugänglich gemacht worden sind. An eine Zurücknahme jener mühsam erkämpften Zugeständnisse ist nicht zu denken. Die zweite Frage, in welchem Umfang Mädchen zur Erwerbung einer humanistischen Bildung zuzulassen sind, beantwortet der Vortragende dahin, daß es sich nur um eine Auslese von solchen handeln könne, welche die erforderliche Gesundheit und Nervenkraft, gute Begabung und die nötigen Charaktereigenschaften — *ἦθος ἀνθρώπῳ δαίμων* — besitzen, um nicht zu unterliegen auf dem dornenvollen Wege, welcher die studierende Frau auf der Hochschule und in der späteren Berufsarbeit in den meisten Fällen erwartet.

Daß es Mädchen gibt, welche diese Eigenschaften besitzen, und zwar in größerer Zahl als man früher annahm, ist außer Zweifel. Dagegen könnte der guten Sache kein größerer Schaden erwachsen, als wenn der Besuch eines Gymnasiums zur bloßen Modesache, zu einer neuen Art von weiblichem Sport würde. Andererseits ist es kein Unglück, wenn einzelne, die Lateinisch oder Griechisch gelernt und ein Reifezeugnis erworben haben, sich später einem nicht akademischen Beruf, z. B. dem der Gattin und Mutter zuwenden. Der weitere Blick, das größere Maß geistiger Freiheit, das sie durch die methodische, wissenschaftliche Schulung gewonnen, wird sich auch in der Leitung eines Haushaltes, in der Erziehung der Kinder bewähren. — Die eigentliche Schwierigkeit beginnt erst bei der Frage nach dem Wie? und Wo? Denn hier scheiden sich die Wege; der eine wird am kürzesten mit dem Schlagwort Coeducation bezeichnet, er weist uns nach dem Ausland, nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika, wo das System der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter schon lange und — so viel verlautet — im ganzen mit gutem Erfolg besteht, und zwar in solchem Umfang, daß 93% der dortigen Jugend gemeinsame Schulen besuchen. Der entgegengesetzte Weg führt zum Mädchengymnasium als

Digitized by Google

selbständiger Anstalt, wie wir es z. B. in Stuttgart haben; ein dritter, eine Art Mittelweg, sieht die beste Lösung in der Angliederung weiblicher Gymnasialklassen an die höhere Töchterschule, entweder in der Form der Gabelung, wie z. B. in Karlsruhe und an der Auguste Viktoriaschule in Charlottenburg; oder als Aufbau, eine Art wissenschaftlicher Fortbildungskurse, nach Absolvierung der höheren Töchterschule.

Prüfen wir diese Wege im Einzelnen! Da ist zunächst das radikalste System, die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter. Es ist nicht nur das billigste, sondern das ursprünglich germanische, von den Angelsachsen und Skandinaviern treuer bewahrt als in Deutschland, wo es für die höheren Schulen durch den Einfluß der romanischen Klostererziehung verdrängt wurde — allerdings nicht völlig und nicht für immer, denn in Württemberg z. B. besteht schon lange und in weitem Umfang die Sitte, daß unsere kleinen Latein- und Realschulen, mit denen wir vor andern Ländern gesegnet sind, mit Genehmigung der örtlichen Studienkommission auch Mädchen aufnehmen; seit einigen Jahren werden sogar in den Vollanstalten der größeren Städte Schülerinnen, selbst für die oberen Klassen, zugelassen. In Baden ist dies noch in weiterem Umfang der Fall, in Sachsen und Elsaß-Lothringen ist es seit Ostern vorigen Jahres gestattet. Ein genaues Verzeichnis darüber, in welchen Staaten des deutschen Reiches, an welchen Orten und in welchen höheren und mittleren Schulen Mädchen gemeinsam mit den Knaben unterrichtet werden, enthält der im September 1907 ausgegebene Jahresbericht des Vereins Frauenbildung und Frauenstudium. Auch in der Schweiz besteht da und dort die Uebung. Dagegen verhalten sich Preußen und Bayern grundsätzlich ablehnend. Für die Beurteilung maßgebend darf jedoch weder die Billigkeit sein noch die Erfahrungen, die man damit in Amerika oder wo sonst im Ausland unter ganz anders gearteten Verhältnissen und bei andern Maßstäben gemacht hat, sondern wir müssen unsere Erfahrungen selber machen und haben sie ja zum Teil schon gemacht.

Auf Grund dessen ist zu sagen, daß sich an kleineren Schulen, die nur bis zum 14. Jahre reichen, und in einfachen, mehr ländlichen als städtischen Verhältnissen die Einrichtung bisher wohl bewährt hat. Es ist nicht nur ein praktischer Notbehelf an Orten, die sich keine höhere Töchterschule leisten können oder wollen, sondern die Mädchen erweisen sich auch im gemeinsamen Unterricht als der lebendigere, im Lernen als der gewissenhaftere und nicht selten als der begabtere Teil. Für den Lehrer können sie ein heilsamer Zügel werden, der ihn vor etwaigen Ausbrüchen des Jähzorns oder der Roheit zurückhält. Hinsichtlich der oberen Klassen sind die Erfahrungen an unsern württembergischen Gymnasien noch zu neu und zu vereinzelt, um jetzt schon ein sicheres Urteil darauf gründen zu können. Dagegen liegen aus Baden, insbesondere von Mannheim und Heidelberg, günstige Gutachten vor.

Nach der Seite des Unterrichts, das ist ohne weiteres zuzugeben, werden erhebliche Bedenken kaum erhoben werden können. Allerdings ist es mißlich, wenn die Mädchen schon mit 9 Jahren vor die folgenschwere Entscheidung gestellt werden: Gymnasium oder höhere Töchterschule? es sei denn, daß ein Reformgymnasium am Ort besteht, das ihnen gestattet, die Wahl bis zum 13. Jahre aufzuschieben. Auch hinsichtlich der altsprachlichen Lektüre wäre die eine oder andere billige Rücksicht zu nehmen, z. B. bei der Auswahl horazischer Gedichte, und in den mittleren Klassen müßte die Lektüre Cäsars tunlich abgekürzt werden; im Griechischen wäre König Oedipus aus dem Kanon zu streichen; in der deutschen Literaturgeschichte würde die Behandlung von Tristan und Isolde, Emilia Galotti, Faust oder des modernen, naturalistischen Romans und Dramas an das Taktgefühl des Lehrers erhöhte Anforderungen stellen. Aber dem stehen

Digitized by Google

doch wieder fördernde Momente gegenüber, und der Herzensanteil, mit dem die Mädchen im allgemeinen dem Unterricht folgen, könnte ein heilsames Gegengewicht bilden gegen die verstandesmäßige Nüchternheit oder Blasiertheit, mit welcher nicht wenige unserer Gymnasiasten in den oberen Klassen der Welt des klassischen Altertums gegenüberstehen. Größere Bedenken bestehen nach der erzieherischen Seite. Es ist wohl ganz gut — das beweisen unsere höheren Töchterschulen — wenn die Mädchen nicht nur von Lehrerinnen, sondern auch von Lehrern, und am besten von solchen mit ausgesprochen männlichem Charakter, unterrichtet und erzogen werden. Ob aber das weibliche Gemüt, insbesondere das sehr empfindliche Ehr- und Schamgefühl, aber auch die mehr äußerlichen Tugenden der Ordnung und Sauberkeit, ferner die Rücksichten auf gewisse körperliche Eigentümlichkeiten und Tatsachen, die auch auf das geistige Leben stark zurückwirken, insbesondere in der Entwicklungszeit — ob dies alles volles Verständnis und richtige Pflege findet, ob die weibliche Eigenart, die nun einmal ihre Rechte fordert und die wir nicht unterdrücken dürfen, nicht notleidet, wenn die Mädchen während ihrer ganzen Schulzeit vom Vorstand an bis herab zum Schuldiener ausschließlich unter männlicher Einwirkung stehen, möchte ich vorläufig noch bezweifeln. Wollte man das System der gemeinsamen Erziehung durchführen, so müßten an allen Anstalten neben den Lehrern auch einzelne Lehrerinnen angestellt werden, und zwar nicht nur an den unteren, sondern auch an den oberen und obersten Klassen. Das müßten dann freilich Wesen höherer Art sein, halb Engel und halb Walküren, die auch unsern Primanern Respekt einflößten!

Es gibt noch ein Bedenken, das freilich den Lobrednern dieses Systems als spießbürgerlich und rückständig erscheint, aber bei nüchterner Betrachtung der Menschen und Dinge, so wie sie tatsächlich sind, ernste Beachtung verdient. Nicht in allen Gymnasien und noch weniger in allen Klassen herrscht diejenige Zucht und Ordnung, die unbedingt nötig ist, wenn das Zusammensein beider Geschlechter (und zwar die Mädchen in der Minderzahl) vor und nach dem Unterricht, in den Pausen, auf dem Schulweg ohne Unzuträglichkeiten verlaufen soll. Die Gefahr wächst naturgemäß in den höheren Klassen, zumal bei unserer Großstadtjugend, wenn Eros — oder weniger mythologisch ausgedrückt die Tanzstunde — die Herzen in Wallung setzt, und ich kann mir kaum denken, daß es in großen Anstalten ganz an räudigen Böcken und Schafen fehlen sollte. Es liegt in der Natur der Sache, daß ungehörige Dinge eben hinter den Kulissen, d. h. hinter den Augen des Lehrers sich abspielen, und wenn es heißt: „man hat keinerlei Unzuträglichkeiten bemerkt," so beweist das noch nicht alles — man hat eben keine bemerkt. Es erscheint demnach die Oeffnung der höheren Knabenschulen, insbesondere der Gymnasien, zwar als ein wertvoller und dankenswerter, aber für die oberen Klassen nicht unbedenklicher Versuch. Mehr als irgendwo kommt es hier auf die Persönlichkeiten an, und die Behörden müßten für die Wahl des Vorstandes und der übrigen Lehrkräfte an solchen Schulen mit einem doppelten Maß von Weisheit und Menschenkenntnis ausgerüstet sein.

Eine Art von Mittelweg ist die Angliederung weiblicher Gymnasialklassen an die höhere Töchterschule, und zwar in der Form der Gabelung, wie dies am frühesten in Karlsruhe mit der Errichtung des dortigen Mädchengymnasiums geschah, während Berlin, Breslau, Charlottenburg, Danzig, Schöneberg u. a. Städte sich für den Lehrgang des Realgymnasiums entschieden haben. Die Abzweigung erfolgt in der Regel am Ende des 6. oder 7. Schuljahres, und die wissenschaftliche Aufgabe ist auf 6 Jahre verteilt. Da wo die geeigneten Persönlichkeiten im Lehrerkollegium der betreffenden Töchterschule bereits vorhanden oder sonst leicht zu gewinnen sind, wo insbeson-

Digitized by Google

dere als gemeinsamer Vorstand einer solchen Doppelanstalt der rechte Mann an der Spitze steht, wüßte ich nicht, was gegen diese Lösung der Frage einzuwenden wäre, vorausgesetzt natürlich, daß nicht nur der altsprachliche und der mathematische Unterricht, sondern auch Geschichte, Französisch, Deutsch und Literaturgeschichte in besonderen Stunden, d. h. nicht zusammen mit der entsprechenden Klasse der höheren Töchterschule, von akademisch gebildeten Lehrern oder Lehrerinnen erteilt werden. Das Karlsruher Mädchengymnasium, das 1893 vom Verein „Frauenbildungsverein" gegründet, 1898 von der Stadt übernommen und in den staatlichen Schulorganismus (mit Staatszuschuß) eingefügt worden ist, steht auch insofern einzig im deutschen Reiche da, als es seit 1904 das Recht besitzt, in seinen eigenen Mauern die Reifeprüfung abzuhalten und vollgültige Reifezeugnisse auszustellen.

Noch größer ist die Zahl der Anstalten, welche an Stelle der Gabelung die Form des Aufbaus gewählt haben. Es sind — mit Ausnahme von Breslau und Magdeburg — nicht städtische, sondern private oder Vereinsanstalten und fast alle nach dem Vorbild des Realgymnasiums eingerichtet. Der Lehrgang ist auf 4, bei einigen auf 5 Jahre festgesetzt. Dieser abgekürzte Weg hat seine entschiedenen Vorzüge für solche Mädchen, welche sich erst in späteren Jahren, jedenfalls nach Absolvierung der höheren Töchterschule, zum Studium entschließen, deren Zeit daher kostbar ist. Aber wir müßten uns entschieden dagegen erklären, wenn dieser Weg etwa von der Regierung für den einzig richtigen und einzig zulässigen erklärt würde. Die Zusammendrängung des altsprachlichen und des mathematischen Unterrichts auf 4 Jahre führt fast mit Notwendigkeit zur Ueberlastung, sobald in den verschiedenen wissenschaftlichen Fächern wirklich sicheres Können erstrebt wird, oder er führt zu einer unsicheren und oberflächlichen, dem Wesen der wahren Bildung widersprechenden Aneignung der Kenntnisse, die für die Ablegung der Reifeprüfung erforderlich sind. Er hat ferner in jedem Fall den Nachteil, daß die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten zu spät kommt, daß auch die künftige Elite 9—10 Jahre in der Töchterschule mit dem großen Haufen schwimmen muß und in ihrem wissenschaftlichen Streben künstlich zurückgehalten wird. Stellt man freilich die Frage so: Was muß geschehen, um der höheren Töchterschule alle ihre Kinder, und ganz besonders die begabtesten und strebsamsten, bis zum Ende zu erhalten? und dann: Was muß geschehen, um einem kleinen Bruchteil nachträglich die für die Reifeprüfung erforderlichen Kenntnisse so rasch als möglich beizubringen? dann kommt man folgerichtig zu diesem Wege, der in der preußischen „Studienanstalt" vorgesehen ist. — Von unserem Standpunkt aus müßte die Frage vielmehr so gestellt werden: Was ist erforderlich, damit die Auslese von Mädchen, die eine tiefergehende wissenschaftliche Vorbildung erstreben oder bedürfen, nun auch dieser Wohltat in vollem Umfang teilhaftig werde, und zwar auf einem Wege, der jede unbillige Erschwerung vermeidet und nicht alle Nachteile einer nachträglichen Schnellbleiche ad hoc in sich schließt? . . .

Zum Schluß schilderte der Redner auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen die Entwicklung und Einrichtung des Stuttgarter Mädchengymnasiums, das 1899 mit 3 Schülerinnen im Alter von 13—15 Jahren gegründet wurde und bis auf diesen Tag eine von einem Aufsichtsrat geleitete Privatschule ohne Angliederung an eine höhere Töchterschule ist, und seit einer Reihe von Jahren zwar vom Staat und von der Stadtgemeinde einen namhaften Beitrag erhält, aber in seiner Verwaltung und in der Gestaltung seines Unterrichts völlige Freiheit genießt. Es ist seinem Lehrplan nach ein Reformgymnasium für Mädchen mit sechsjährigem Lehrgang, der Eintritt geschieht frühestens nach zurückgelegtem 12. Lebensjahr aus einer Töchterschule oder

Digitized by Google

Lateinschule. Der Lehrplan gleicht in der Hauptsache dem des Karlsruher Mädchengymnasiums, bewahrt aber in der stärkeren Betonung der Komposition (Uebersetzen aus der Muttersprache in die fremde) die württembergische Eigenart. Die Form des humanistischen Gymnasiums ist nicht nur deshalb gewählt worden, weil 1899 das Realgymnasium noch nicht die ausgedehnten Berechtigungen von heute besaß, sondern mehr noch deshalb, weil den Gründern das Lateinische ohne Griechisch als eine Halbheit erschien und sie es für unnatürlich hielten, den Mädchen, die im allgemeinen mehr nach der sprachlichen, ästhetisch-literarischen Seite hin veranlagt sind, gerade diejenige Sprache vorzuenthalten, die in den Meisterwerken ihrer Literatur dem weiblichen Empfinden entschieden näher steht als die römische mit ihrem ausgesprochen männlichen Charakter. Der Lehrkörper setzt sich aus Lehrern und Lehrerinnen zusammen; erstere erteilen ihre Stunden im Nebenamt und wirken im Hauptamt an den Stuttgarter Gymnasien oder dem Realgymnasium. Daß an der Spitze des Mädchengymnasiums eine Vorsteherin, nicht ein Direktor, steht, hat noch keiner von ihnen als eine Beleidigung seiner Manneswürde empfunden. Das Honorar ist für Lehrer und Lehrerinnen nach demselben Satz bemessen. Die Klassen sind verhältnismäßig klein (Minimum 7, Maximum 15). Dies und der große Eifer unserer Lehrer und Lehrerinnen ermöglicht es, daß ungefähr die doppelte Anzahl von schriftlichen Arbeiten gefertigt und korrigiert wird, als in den entsprechenden Klassen der Knabengymnasien, und daß auch in der fremdsprachlichen Lektüre eher mehr bewältigt wird als dort. Klagen wegen Ueberbürdung sind verhältnismäßig selten und kommen meist auf das Schuldbuch der Mathematik. Im übrigen huldigen wir dem Grundsatz, daß tüchtig arbeiten immer noch eine der gesündesten Beschäftigungen ist, auch für die weibliche Jugend, zugleich das einfachste und wirksamste Gegenmittel gegen etwaige burschikose oder emanzipationssüchtige Anwandlungen. Bis jetzt haben 18 Schülerinnen des Stuttgarter Mädchengymnasiums die Reifeprüfung an einem humanistischen Gymnasium erstanden, alle mit Erfolg, mehrere mit Auszeichnung; 3 andere bestanden die für den Apothekerberuf vorgeschriebene Prüfung. Unser 9. Schuljahr haben wir vor wenigen Wochen mit 63 Schülerinnen in 6 Klassen angetreten. . . .

So zeigen die zur Zeit dem weiblichen Geschlecht geöffneten Wege zur Erwerbung humanistischer Bildung eine bunte Mannigfaltigkeit. Es wäre verfrüht, heute schon einen dieser Wege als den allein seligmachenden für alle zu erklären, so lange die Bedürfnisse noch so verschiedene sind. Vielmehr möge Freiheit herrschen, bis die Erfahrung gelehrt hat, welcher Weg oder welche Wege unter den vielen die besten sind. Wir aber, die Vertreter und Freunde humanistischer Bildung, können uns nur freuen, wenn dem Gymnasium „in dieser letzten betrübten Zeit" auch in den Reihen deutscher Frauen und Töchter treue und begeisterte Anhängerinnen erstehen, und in diesem Sinne grüßen wir alle wackern und mutigen Mitstreiterinnen mit einem herzlichen

ἀγαθῇ τύχῃ!

An der Diskussion beteiligten sich Mehrere. Der Unterzeichnete, der zuerst das Wort erhielt, berichtete über die Art, wie es in Italien dazu gekommen ist, daß zahlreiche Mädchen an dem Unterricht in den Licei und Ginnasi teilnehmen, und über die sehr günstigen Erfahrungen, die man dort mit der Coeducation gemacht hat. (Das Wesentliche hiervon findet sich schon in meinen „Beobachtungen im italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen" Hum. Gymn. 1897 S. 8 f.) Dann machte ich Mitteilungen über dasjenige Mädchengymnasium, das allein von allen diesseits der Alpen völlig gleich organisiert ist wie die Knabengymnasien desselben Landes, das in Wien von dem Verein für erweiterte Frauenbildung gegründete und von dem leider vor einem Jahr verstorbenen Dr. Victor Ritter von Kraus ausgebaute. Ueber den ursprüng-

Digitized by Google

lichen Lehrplan dieser Anstalt habe ich im Jahrg. 1894 unserer Zeitschrift S. 99 f., über die günstigen von mir später bei Besuch der Schule gemachten Beobachtungen im Jahrg. 1904 S. 201 berichtet. Sehr beifallswert erscheinen unter den von Prof. Planck geäußerten Ansichten besonders auch die, daß die humanistische Mädchenbildung keineswegs bloß als Mittel betrachtet werden darf, um danach sich einem gelehrten Studium und Beruf zuwenden zu können, daß vielmehr die geistige Durchbildung, die auf diesem Wege erreicht wird, einen durchaus selbständigen, von Berufsabsichten freien Wert habe, — und die Ansicht, daß bei dem humanistischen Mädchenunterricht zwar nicht in der Zeitfolge, aber in Wertschätzung und Ausdehnung dem Lateinischen vorantreten müsse der griechische Unterricht.

Prof. Dr. Helbing von der Karlsruher Höheren Mädchenschule mit Mädchengymnasium, die von Direktor Fr. Keim so ausgezeichnet geleitet wird, berichtete von den günstigen Ergebnissen der dortigen Organisation. Bis zu welchem schönen Grade des Wissens und Könnens in den klassischen Sprachen die Schülerinnen der Gymnasialabteilung gefördert werden, haben wir wiederholt an Studentinnen der klassischen Philologie zu unserer Freude erlebt. Als eine durchaus vernunftgemäße Einrichtung dieser Anstalt möchten wir hervorheben, daß an ihr das Griechische, wie an den Knabengymnasien, obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist.[1]) — Prof. Dr. O. Lüning von der St. Galler Kantonsschule schilderte die Erfahrungen, die man an der gymnasialen Abteilung dieser Schule mit Coeducation gemacht habe. Sie schienen mir so wichtig, daß ich später den Kollegen um eine Niederschrift der Hauptpunkte bat. Die mir gütigst übersandte lautet: „1. Die Sache selbst wurde nicht ausdrücklich eingeführt, sondern machte sich durch die Initiative der Mädchen, da kein Paragraph im Wege stand. — 2. Alle Lehrer, auch die anfänglichen Gegner, sind heute, nach etwa 10 Jahren, längst versöhnt; alle gestehen, daß in den Klassen, wo einige Mädchen sind, die Disziplin leichter zu handhaben ist und ein netterer Ton herrscht. Seit 2—3 Jahren werden die Mädchen auch nicht bloß stillschweigend zugelassen, sondern die Leitung erwähnt es in ihren jährlichen Ankündigungen ausdrücklich. Der Zudrang der Mädchen zur Kantonsschule hat trotz einer vorgenommenen „Reorganisation" der Töchterschule nicht nachgelassen. — 3. Jeder Lehrer kann, sobald seine Persönlichkeit nur selbst hiezu geeignet ist, die Erfahrung machen, daß die andersartige Begabung der Mädchen sich vortrefflich zur Belebung des Unterrichts verwenden läßt. — 4. Tatsache ist, daß die Mädchen auch bei mäßiger Begabung das Beispiel solideren und regelmäßigeren Arbeitens geben und zwar gerade in den oberen Klassen, wo bei den Jungen häufig infolge von Sport und Zerstreuungen Unsolidität einreißt. — 5. Zu verliebtem Getue mit den Jungen sind unsere Mädchen entschieden weniger geneigt als ihre Altersgenossinnen an der Töchterschule. Ist eines zur Verliebtheit geneigt, so sucht es sich den Verehrer sozusagen stets außerhalb der Anstalt, ein Beweis, daß das Verhältnis zu den Mitschülern durchaus die gesunde Temperatur des Kameradschaftlichen, Brüderlichen hat. — 6. Gegen Putz- und Gefallsucht der Mädchen, das ewige Kreuz reiner Mädchenschulen, haben wir gar nicht zu kämpfen, das nehmen uns die Jungen ab, deren Kritik bei Anzeichen hievon mit bekannter Unverblümtheit sofort einsetzt. — 7. Daß die solidere Bildung des Gymnasiums auch von den Mädchen und ihren Eltern gewürdigt wird, beweist der Umstand, daß die meisten von ihnen unabhängig, einige sogar von reichen Eltern sind, also bei uns nicht den Weg zum Brotstudium, sondern eben nur solidere Bildung suchen. — 8. Die Mädchen selber sind gerne und mit Stolz Kantonsschülerinnen."

Den noch übrigen Teil der Basler pädagogischen Verhandlungen, die Diskussion über die Vorträge der vier Universitätsprofessoren, bringt das folgende Heft. G. U.

1) Keims letzte glückliche Verteidigung des Standpunktes, von dem aus diese Einrichtung in dem Karlsruher Mädchengymnasium getroffen ist, findet sich in dem 9. Hefte des VI. Jahrgangs der „Frauenbildung".

Digitized by Google

schränkt und dann die daraus resultierenden Ergebnisse genau beobachtet: zum Vorteil der dem Experiment ausgesetzten Schüler würde das freilich nicht dienen. — Schließlich noch ein Wort über das Verhältnis von Grammatik und Uebungen. Keineswegs befürworten wir, was an manchen Anstalten üblich gewesen ist, eine unausgesetzte Repetition der Flexionsgesetze und der syntaktischen Regeln bis in die obersten Stufen, die allerdings eine schreckliche und sehr wenig fruchtbare Qual für die Schüler ist, sondern wir sehen in den mannigfaltigen Uebungen der Anwendung das beste, ja allein sichere Mittel, um die Kenntnis von Formen und Fügungen festzuhalten und die Lektüre von trivialen grammatikalischen Erörterungen zu entlasten, die den Fortschritt empfindlich hemmen und den Lesenden die Freude an den Autoren geradezu vergällen.

Nach dem Kollegen Hirzel sprach der Kustos der Wiener Universitätsbibliothek, Schriftführer des dortigen Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Dr. **Frankfurter,**

über das Gymnasium im Kampf der Gegenwart.

Der uns von dem Redner freundlichst zu Gebot gestellte Auszug aus seinen Aeußerungen lautet:

Redner bemerkte einleitend, er müsse nicht nur mit Rücksicht auf die vorgerückte Zeit, sondern er könne sich auch deshalb kürzer fassen, weil manche seiner beabsichtigten Ausführungen durch die vorangegangenen beiden Vorträge vorweggenommen worden seien. Aber er glaube, die Darlegungen seiner Vorredner durch einige Momente ergänzen zu können.

Es sei kein Zweifel, daß das Gymnasium in unseren Tagen ein Gegenstand heftiger Kämpfe sei, das gelte für Deutschland, trotzdem durch die grundsätzlich festgelegte Gleichberechtigung der drei Typen höherer Schulen ein Hauptgrund der früheren Kämpfe, das Gymnasialmonopol, beseitigt worden sei. Das gelte um so mehr für Oesterreich, wo diese Verhältnisse noch ihrer Regelung harren, die allerdings hier durch den Umstand, daß die Realschule nur siebenklassig, das Gymnasium jedoch achtklassig sei (das Realgymnasium als Vollanstalt existiert überhaupt nicht), ihre besonderen Schwierigkeiten noch dadurch habe, daß die Gesetzgebung über die Gymnasien dem Reichsrat zustehe, während jene über die Realschulen den Landtagen der einzelnen Königreiche und Länder (im ganzen 17) vorbehalten sei. Es könne aber auch kein Zweifel darüber bestehen, daß der Kampf gegen das humanistische Gymnasium im wesentlichen auch ein Kampf gegen die humanistische Bildung, d. h. im besonderen gegen den altklassischen Sprachunterricht sei, den das Gymnasium als Grundlage dieser Bildung pflege. Dieser Kampf sei jedoch, davon könne man sich, wenn man auf die Stimmen der Völker achte, leicht überzeugen, nicht auf Deutschland und Oesterreich beschränkt, sondern werde heute allenthalben gegen dieses altbewährte Bildungsmittel geführt. Mannigfach seien die Gründe, und deshalb sei dieser dem Gymnasium aufgenötigte Kampf so schwierig. Die Frage, um die es sich dabei handle, sei zu einer sozialen geworden, man habe sie aber auch zu einer politischen gemacht, ja immer mehr versuche man es auch, sie zu einer nationalen zu gestalten, indem man zum vermeintlichen Schutz der nationalen Bildung die auf dem Studium der altklassischen Sprache und Literatur ruhende als schädlich und schädigend abzuwehren suche, und dadurch sei die Frage der höheren Schulbildung, die doch von Haus aus eine pädagogisch-didaktische Frage sei und es auch bleiben sollte, und als solche schon schwierig genug sei, nur noch verwickelter geworden.

Insofern nun dieser Kampf gegen das Gymnasium, gegen den altklassischen Sprachunterricht und seine Vertreter, die Philologen, eigentlich ein Kampf gegen das humanistische Bildungsideal sei, könne die Tatsache nicht geleugnet werden, daß die Schulmänner in diesem schweren Kampfe, in dem sie naturgemäß im

Digitized by Google

Vordergrund stehen müssen, wenn man von einzelnen rühmlichen Ausnahmen absehe, von den Männern der Wissenschaft nicht ausreichende Unterstützung, wenigstens in früheren Jahren, gefunden haben. Aus zwei Gründen müsse man das bedauern, denn es handle sich dabei um eine Bildungs- und Kulturfrage, und es sei ein Irrtum, wenn man meine, die Philologie als Wissenschaft berühre der Kampf nicht, den man gegen sie als Bildungsmittel führe: es müsse daher eindringlich betont werden, daß auch hier das Wort gelte: tua res agitur. Daß es sich nun in diesem Kampfe tatsächlich nicht mehr etwa nur um eine berechtigte Kritik bestehender Zustände und eine Reform des Gymnasiums handle, sondern daß das Fundament, auf dem es ruhe, erschüttert werde, zeige die immer mehr anschwellende Reformschriftenliteratur. Diese weise eine Reihe charakteristischer Merkmale auf, deren wesentlichste Redner an der Hand einer Reihe der neuesten Schriften zu kennzeichnen versucht.

Vor allem sei festzustellen, daß in dem großen Chorus von Stimmen sich so viele vernehmen lassen, denen eine genaue Kenntnis des jetzigen Schulbetriebes, ja der jetzigen Schuleinrichtungen fehlt. Sie legen entweder ihre eigenen Schulerfahrungen, die geraume Zeit zurückliegen, als Maßstab der Beurteilung an, oder sie verallgemeinern ihre Einzelerfahrung. Ohne sich um die gewaltigen Veränderungen zu kümmern, die auch auf dem Gebiete des Gymnasialwesens sich vollzogen haben und fortwährend vollziehen, werden die Verhältnisse so dargestellt, als herrsche hier eine Art Kirchhofsruhe und Versteinerung. Wie unrichtig das sei, brauche den Kundigen kaum erst gesagt zu werden. Vielleicht kein anderes Gebiet erzeuge eine so reiche Literatur, wie die Pädagogik. Kein Wunder: die Aenderungen der Anschauungen, die ja unter dem Einfluß der fortschreitenden Wissenschaft sich auch auf dem Gebiet der Schule vollziehen, die Mannigfaltigkeit und Wandelbarkeit der Erziehungsobjekte bedingen auch hier, wie sonst, eine fortwährende Entwicklung; auch hier gelte das alte Wort, daß alles im Fluß sei. Unablässig seien, wie die reiche Literatur in Einzelschriften, in Artikeln der Zeitschriften und Tagesblätter zeige, die Männer der Schule am Werke, das ihrige zur Verbesserung der Methode beizutragen und die Ergebnisse der Wissenschaft der Schule nutzbar zu machen.

Die große auf diesem Gebiet, auch bei Autoren, die sich sehr unterrichtet gebärden und es auch sein könnten, herrschende Unkenntnis verursache auch nicht nur starke Widersprüche einander gleichklingender Ansichten, so daß die eine meist die andere aufhebe, sondern auch große Mängel an Folgerichtigkeit innerhalb derselben Schriften, so daß — allerdings merkt das oft nur der kritisch Prüfende — ihre Teile einander widersprechen; gar nicht davon zu reden, daß aus richtigen Prämissen falsche Schlüsse gezogen werden, allerdings auch umgekehrt.

Ein weiteres Charakteristikum sei, daß die Schriften unter der allgemeinen Bezeichnung „Zur Reform der höheren Schulen" oder „Zur Mittelschulreform" (entsprechend der in Oesterreich üblichen Gesamtbezeichnung) ihre Kritik lediglich am Gymnasium üben und dadurch die Vorstellung erwecken, daß Schäden, die entweder der Schule als solcher oder den einzelnen Gattungen als solchen anhaften, nur dem Gymnasium aufs Kerbholz zu schreiben seien. Andererseits beschäftigen sich Schriften, die „Zur Gymnasialreform" betitelt sind, nicht so sehr mit dem Gymnasium als vielmehr mit dem Mittelschulwesen im allgemeinen.

Eigentümlich sei auch den Reformschriften radikaler Richtung, und nur von diesen sei die Rede, daß an sich diskutable Reformvorschläge, deren Berechtigung, wofern sie nur durchführbar seien, auch die überzeugtesten Verteidiger des Gymnasiums nicht verkennen, verbunden werden mit maßlosen und weit über das Ziel schießenden Angriffen auf das Gymnasium und den altklassischen Sprachunterricht und noch heftigeren auf die philologischen Gymnasiallehrer, denen auch

Digitized by Google

der verbitternde Vorwurf nicht erspart werde, daß sie aus persönlichem (nicht selten heißt es törichterweise sogar aus materiellem) Interesse zähe an dem von ihnen vertretenen Lehrfach festhalten.

Endlich sei ein vorstechendes Merkmal das Vorherrschen von Phrasen und leeren Schlagworten, die mit einer gewissen suggestiven Kraft von einem Autor auf den andern übergehen, ohne dadurch an Wert und Kraft zu gewinnen. Eines der beliebtesten sei z. B. „das Gymnasium sei eine unmittelbare Fortsetzung der mittelalterlichen Klosterschule", ein Schlagwort, geprägt, um Erwachsene zu schrecken, denn „mittelalterlich" und „Klosterschule" reichen völlig aus, dem modernen Menschen Schreck und Abneigung gegen das Gymnasium einzujagen. Es wäre jedoch leicht zu beweisen, daß, wer dies behauptet, weder eine mittelalterliche Klosterschule noch ein modernes Gymnasium kenne oder das Vermögen nicht besitze, zwischen diesen beiden grundverschiedenen Anstalten zu unterscheiden.

Die meisten der einschlägigen Schriften verraten einen großen Mangel an Verantwortlichkeitsgefühl in Fragen von so großer Bedeutung und einer Institution gegenüber, die mehr als jede andere auf das Vertrauen, das ihr entgegengebracht wird, angewiesen ist, das jedoch durch die heftigen und unberechtigten Angriffe erschüttert wird.

Als eine weitere Folge dieses heftigen Kampfes sei eine gewisse Mutlosigkeit zu bezeichnen, die sich auch der Gymnasiallehrer, namentlich der philologischen, nicht selten bemächtige: sie beginnen an der inneren Berechtigung der humanistischen Bildung oder genauer des altklassischen Sprachunterrichts, auf dem jene ruhe, irre zu werden, es bemächtige sich ihrer das Gefühl, auf einem verlorenen Posten zu stehen und etwas halten zu wollen, was auf die Dauer nicht zu halten sei. Das zeige sich auch darin, daß sich auch unter den Schulmännern immer mehr Vertreter radikaler Reformen finden, die entweder die Eliminierung des Griechischen oder starke Beschränkung beider klassischen Sprachen befürworten oder im altsprachlichen Unterricht Aenderungen verlangen, die auch die kühnsten Reformer kaum wagen möchten. So habe ein Gymnasialdirektor in einer sonst sehr frisch geschriebenen Schrift zum Schutz des Gymnasiums zu dem Vorschlag (den Redner allerdings mit der Aufforderung an seine Hörer einleitete, sie möchten nun ihre Sitze festhalten) verstiegen, man möge die Lektüre des Homer aufgeben und dafür mehr Xenophon lesen, damit die Schüler nicht genötigt seien, neben dem Attischen auch das Jonische zu lernen.

Daß in diesem Kampfe, der das Gymnasium umtobe, die Tagespresse mehr auf Seite der Gegner stehe, wie daß der Ton dieser Zeitungsartikel zu manchen Klagen Anlaß gebe, sei bereits vom Vorredner hervorgehoben worden. Aber darin könne Redner Herrn Oberstudienrat Hirzel nicht beipflichten, daß daran lediglich die Tagespresse die Schuld trage. Es sei natürlich: keine Zeitung, und gehöre sie welcher politischen Richtung immer an, wolle hinter der Zeit zurückbleiben, und da es heute allgemein als Zeichen des Fortschritts erscheine, alles Bestehende zu bekämpfen, und daher auch der Kampf gegen das altehrwürdige Gymnasium und die hmanistische Bildung, trotzdem ihnen das deutsche Bildungswesen so viel verdanke, an der Tagesordnung sei, so könne auch die Tagespresse davon nicht unberührt bleiben. Allein bei Beurteilung dieser Dinge dürfe man, wolle man nicht ungerecht sein, zweierlei nicht übersehen. Die Tagespresse sei erstens nach einem alten Worte das Thermometer der öffentlichen Meinung, zweitens werde die Tagespresse nicht lediglich von den eigentlichen Zeitungsschreibern gemacht, sondern die ganze Intelligenz arbeite an ihr mit. Tatsächlich rühren die schärfsten Angriffe nicht von eigentlichen Journalisten her, sondern mit oder ohne Nennung des Namens von Männern der Schule, der Wissenschaft, von Aerzten und Vertretern anderer Berufe. Die Angriffe eigentlicher Journalisten

Digitized by Google

können dem Gymnasium nicht so viel schaden, wie die von Lehrern höherer Schulen selbst, namentlich auch von Philologen und von Trägern wissenschaftlicher Namen ausgehenden. Solche gebe es in Deutschland wie in Oesterreich. Wenn z. B. ein Gurlitt, selbst lange Gymnasiallehrer, den philologischen Unterricht am Gymnasium bekämpfe, der österreichische Reichsratsabgeordnete Steinwerder, der selbst lange Jahre und erfolgreich als Gymnasiallehrer tätig gewesen, das Griechische einen Stacheldraht nenne, der sofort entfernt werden müsse (die Beseitigung des Latein überläßt er einer späteren Zeit) und ein anderer Gymnasiallehrer, allerdings der Mathematik und Physik, Dr. Kleinpeter, die Schäden der klassischen Bildung schildere, so wirke das viel mehr als anonyme oder mit Namen gezeichnete Artikel von wirklichen Journalisten. Wie wolle man angesichts solcher Erscheinungen von der Tagespresse verlangen, daß ihr der klassische Unterricht als ein noli me tangere und als Gegenstand ihres Schutzes gegen Angriffe erscheine? Tatsächlich liegen auch die Verhältnisse nicht ganz so, wie sie gemeinhin erscheinen. Denn die Zeitungen geben auch gegenteiligen Stimmen Raum. Auch hier müsse man den Verteidigern und Freunden des Gymnasiums den Vorwurf machen, daß sie den Gegnern zu sehr das Feld räumen. Man dürfe sich durch den Ton der Polemik nicht verstimmen lassen und müsse, ohne in denselben Ton zu verfallen, mit Entschiedenheit und Sachkenntnis den Angriffen entgegentreten. Redner verweist auf die im 2. Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums" von ihm selbst gegebene „Zeitungsschau", die deutlich zeige, daß die Zeitungen dem Für und Wider Raum geben, und daß hier wie sonst die Schäden der Presse durch die Presse selbst geheilt werden. Es genüge nicht, einen Zeitungsartikel ärgerlich in die Ecke zu werfen, sondern auch hier gelte der Satz: der Hieb ist die beste Parade.

Das moderne Prinzip der Organisation, das immer mehr alle Verhältnisse beherrsche, müsse auch auf diesem geistigen Gebiet zur Anwendung gelangen. Endlich habe es sich auch zu Gunsten des Gymnasiums, vielleicht schon ein wenig zu spät, durchgesetzt. Nach dem Muster des rühmlich wirkenden „Deutschen Gymnasialvereins", der in den beiden wackeren und unermüdlichen Kämpfern Geh. Rat Oskar Jäger und Geh. Hofrat Uhlig seine Begründer und Führer verehre, hätten sich — dies verdiene festgehalten zu werden — unabhängig von einander selbständige Organisationen in den Vereinigungen der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und in Wien gebildet, die beide es anstreben, aus allen Gesellschaftskreisen die Freunde des humanistischen Gymnasiums um sich zu scharen. Tatsächlich habe das Gymnasium auch heute viel mehr Freunde, als die Gegner glauben machen wollen. Wenn man die Frage auf die einfachste Formel reduziere, ob man es geschehen lassen wolle, daß das altbewährte Bildungsmittel des altklassischen Unterrichts der Jugend entzogen werde, so werde man auch bei denen, die manches in unseren Schuleinrichtungen anders wünschten, überzeugte Anhänger finden. Die Abwehrvereine können und dürfen auf die Mitwirkung der Schulmänner und natürlich auch der Philologen unter ihnen nicht verzichten, der Schwerpunkt müsse jedoch auf die Teilnahme von Freunden aus allen Berufsschichten und Gesellschaftskreisen, namentlich auch den praktischen, gelegt werden.

Redner macht schließlich nähere Mitteilungen über die Organisation, die Entwicklung und die Tätigkeit des Wiener Vereins und legt die von ihm bisher veröffentlichten 3 Hefte der Mitteilungen vor, deren 2. und 3. den Mitgliedern der pädagogischen Sektion als Gabe des Vereinsvorstandes dargeboten werden, und schließt mit folgenden Worten:

„Gerade die Freunde des Gymnasiums müssen in ihrem Bestreben, das Gymnasium zu erhalten, eifrig bemüht sein, nicht die erfundenen, aber die

Digitized by Google

wahrhaft berechtigten Forderungen der Zeit zu erfüllen, erst dadurch wird es ihnen gelingen, es vor Anfechtungen zu bewahren. Wie nun der Kampf gegen den altklassischen Sprachunterricht und damit gegen das Gymnasium international ist, so sollte es auch die nötige Abwehr sein, denn die Ziele und Aufgaben der humanistischen Bildung sind überall die gleichen. Allenthalben sollten deshalb Vereine nach Art der vorgenannten gebildet werden, deren Leitungen trotz ihrer Selbständigkeit mit einander in irgend eine, wenn auch lose Verbindung zum Zweck der Kooperation treten sollten. Damit würde der Sache der humanistischen Bildung ein großer Dienst geleistet werden. Dazu die Anregung zu geben, war mit ein Zweck dieser Ausführungen."

Der einzige in der pädagogischen Sektion gehaltene Vortrag, über den noch nicht berichtet worden, ist der ganz vortreffliche, mit fast durchgehender Beistimmung aufgenommene von Prof. Dr. **H. Planck** aus Stuttgart, Lehrer am dortigen Karlsgymnasium und zugleich fachlichem Berater und Inspizienten in dem Kuratorium des Mädchengymnasiums daselbst (einer Privatanstalt, die aber von Staat und Stadt Zuschüsse erhält), über

Die humanistische Bildung der Mädchen.

Wir bringen einen von dem Redner selbst gefertigten Auszug, der in den „Basler Nachrichten" vom 10. Nov. v. J. erschien (den vollständigen Abdruck des Vortrags haben die „Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik" im 1. Heft des Jahrg. 1908 gebracht).

Die erste Frage, ob Mädchen überhaupt Anteil an der humanistischen Bildung erhalten sollen, ist nach dem heutigen Stand der Dinge erledigt durch die Tatsache, daß bereits eine Reihe von Berufen, welche humanistische Bildung oder wenigstens lateinische Kenntnisse voraussetzen, auch dem weiblichen Geschlecht zugänglich gemacht worden sind. An eine Zurücknahme jener mühsam erkämpften Zugeständnisse ist nicht zu denken. Die zweite Frage, in welchem Umfang Mädchen zur Erwerbung einer humanistischen Bildung zuzulassen sind, beantwortet der Vortragende dahin, daß es sich nur um eine Auslese von solchen handeln könne, welche die erforderliche Gesundheit und Nervenkraft, gute Begabung und die nötigen Charaktereigenschaften — ἦθος ἀνθρώπῳ δαίμων — besitzen, um nicht zu unterliegen auf dem dornenvollen Wege, welcher die studierende Frau auf der Hochschule und in der späteren Berufsarbeit in den meisten Fällen erwartet.

Daß es Mädchen gibt, welche diese Eigenschaften besitzen, und zwar in größerer Zahl als man früher annahm, ist außer Zweifel. Dagegen könnte der guten Sache kein größerer Schaden erwachsen, als wenn der Besuch eines Gymnasiums zur bloßen Modesache, zu einer neuen Art von weiblichem Sport würde. Andererseits ist es kein Unglück, wenn einzelne, die Lateinisch oder Griechisch gelernt und ein Reifezeugnis erworben haben, sich später einem nicht akademischen Beruf, z. B. dem der Gattin und Mutter zuwenden. Der weitere Blick, das größere Maß geistiger Freiheit, das sie durch die methodische, wissenschaftliche Schulung gewonnen, wird sich auch in der Leitung eines Haushaltes, in der Erziehung der Kinder bewähren. — Die eigentliche Schwierigkeit beginnt erst bei der Frage nach dem Wie? und Wo? Denn hier scheiden sich die Wege; der eine wird am kürzesten mit dem Schlagwort Coeducation bezeichnet, er weist uns nach dem Ausland, nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika, wo das System der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter schon lange und — so viel verlautet — im ganzen mit gutem Erfolg besteht, und zwar in solchem Umfang, daß 93% der dortigen Jugend gemeinsame Schulen besuchen. Der entgegengesetzte Weg führt zum Mädchengymnasium als

Digitized by Google

selbständiger Anstalt, wie wir es z. B. in Stuttgart haben; ein dritter, eine Art Mittelweg, sieht die beste Lösung in der Angliederung weiblicher Gymnasialklassen an die höhere Töchterschule, entweder in der Form der Gabelung, wie z. B. in Karlsruhe und an der Auguste Viktoriaschule in Charlottenburg; oder als Aufbau, eine Art wissenschaftlicher Fortbildungskurse, nach Absolvierung der höheren Töchterschule.

Prüfen wir diese Wege im Einzelnen! Da ist zunächst das radikalste System, die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter. Es ist nicht nur das billigste, sondern das ursprünglich germanische, von den Angelsachsen und Skandinaviern treuer bewahrt als in Deutschland, wo es für die höheren Schulen durch den Einfluß der romanischen Klostererziehung verdrängt wurde — allerdings nicht völlig und nicht für immer, denn in Württemberg z. B. besteht schon lange und in weitem Umfang die Sitte, daß unsere kleinen Latein- und Realschulen, mit denen wir vor andern Ländern gesegnet sind, mit Genehmigung der örtlichen Studienkommission auch Mädchen aufnehmen; seit einigen Jahren werden sogar in den Vollanstalten der größeren Städte Schülerinnen, selbst für die oberen Klassen, zugelassen. In Baden ist dies noch in weiterem Umfang der Fall, in Sachsen und Elsaß-Lothringen ist es seit Ostern vorigen Jahres gestattet. Ein genaues Verzeichnis darüber, in welchen Staaten des deutschen Reiches, an welchen Orten und in welchen höheren und mittleren Schulen Mädchen gemeinsam mit den Knaben unterrichtet werden, enthält der im September 1907 ausgegebene Jahresbericht des Vereins Frauenbildung und Frauenstudium. Auch in der Schweiz besteht da und dort die Uebung. Dagegen verhalten sich Preußen und Bayern grundsätzlich ablehnend. Für die Beurteilung maßgebend darf jedoch weder die Billigkeit sein noch die Erfahrungen, die man damit in Amerika oder wo sonst im Ausland unter ganz anders gearteten Verhältnissen und bei andern Maßstäben gemacht hat, sondern wir müssen unsere Erfahrungen selber machen und haben sie ja zum Teil schon gemacht.

Auf Grund dessen ist zu sagen, daß sich an kleineren Schulen, die nur bis zum 14. Jahre reichen, und in einfachen, mehr ländlichen als städtischen Verhältnissen die Einrichtung bisher wohl bewährt hat. Es ist nicht nur ein praktischer Notbehelf an Orten, die sich keine höhere Töchterschule leisten können oder wollen, sondern die Mädchen erweisen sich auch im gemeinsamen Unterricht als der lebendigere, im Lernen als der gewissenhaftere und nicht selten als der begabtere Teil. Für den Lehrer können sie ein heilsamer Zügel werden, der ihn vor etwaigen Ausbrüchen des Jähzorns oder der Roheit zurückhält. Hinsichtlich der oberen Klassen sind die Erfahrungen an unsern württembergischen Gymnasien noch zu neu und zu vereinzelt, um jetzt schon ein sicheres Urteil darauf gründen zu können. Dagegen liegen aus Baden, insbesondere von Mannheim und Heidelberg, günstige Gutachten vor.

Nach der Seite des Unterrichts, das ist ohne weiteres zuzugeben, werden erhebliche Bedenken kaum erhoben werden können. Allerdings ist es mißlich, wenn die Mädchen schon mit 9 Jahren vor die folgenschwere Entscheidung gestellt werden: Gymnasium oder höhere Töchterschule? es sei denn, daß ein Reformgymnasium am Ort besteht, das ihnen gestattet, die Wahl bis zum 13. Jahre aufzuschieben. Auch hinsichtlich der altsprachlichen Lektüre wäre die eine oder andere billige Rücksicht zu nehmen, z. B. bei der Auswahl horazischer Gedichte, und in den mittleren Klassen müßte die Lektüre Cäsars tunlich abgekürzt werden; im Griechischen wäre König Oedipus aus dem Kanon zu streichen; in der deutschen Literaturgeschichte würde die Behandlung von Tristan und Isolde, Emilia Galotti, Faust oder des modernen, naturalistischen Romans und Dramas an das Taktgefühl des Lehrers erhöhte Anforderungen stellen. Aber dem stehen

Digitized by Google

doch wieder fördernde Momente gegenüber, und der Herzensanteil, mit dem die Mädchen im allgemeinen dem Unterricht folgen, könnte ein heilsames Gegengewicht bilden gegen die verstandesmäßige Nüchternheit oder Blasiertheit, mit welcher nicht wenige unserer Gymnasiasten in den oberen Klassen der Welt des klassischen Altertums gegenüberstehen. Größere Bedenken bestehen nach der erzieherischen Seite. Es ist wohl ganz gut — das beweisen unsere höheren Töchterschulen — wenn die Mädchen nicht nur von Lehrerinnen, sondern auch von Lehrern, und am besten von solchen mit ausgesprochen männlichem Charakter, unterrichtet und erzogen werden. Ob aber das weibliche Gemüt, insbesondere das sehr empfindliche Ehr- und Schamgefühl, aber auch die mehr äußerlichen Tugenden der Ordnung und Sauberkeit, ferner die Rücksichten auf gewisse körperliche Eigentümlichkeiten und Tatsachen, die auch auf das geistige Leben stark zurückwirken, insbesondere in der Entwicklungszeit — ob dies alles volles Verständnis und richtige Pflege findet, ob die weibliche Eigenart, die nun einmal ihre Rechte fordert und die wir nicht unterdrücken dürfen, nicht notleidet, wenn die Mädchen während ihrer ganzen Schulzeit vom Vorstand an bis herab zum Schuldiener ausschließlich unter männlicher Einwirkung stehen, möchte ich vorläufig noch bezweifeln. Wollte man das System der gemeinsamen Erziehung durchführen, so müßten an allen Anstalten neben den Lehrern auch einzelne Lehrerinnen angestellt werden, und zwar nicht nur an den unteren, sondern auch an den oberen und obersten Klassen. Das müßten dann freilich Wesen höherer Art sein, halb Engel und halb Walküren, die auch unsern Primanern Respekt einflößten!

Es gibt noch ein Bedenken, das freilich den Lobrednern dieses Systems als spießbürgerlich und rückständig erscheint, aber bei nüchterner Betrachtung der Menschen und Dinge, so wie sie tatsächlich sind, ernste Beachtung verdient. Nicht in allen Gymnasien und noch weniger in allen Klassen herrscht diejenige Zucht und Ordnung, die unbedingt nötig ist, wenn das Zusammensein beider Geschlechter (und zwar die Mädchen in der Minderzahl) vor und nach dem Unterricht, in den Pausen, auf dem Schulweg ohne Unzuträglichkeiten verlaufen soll. Die Gefahr wächst naturgemäß in den höheren Klassen, zumal bei unserer Großstadtjugend, wenn Eros — oder weniger mythologisch ausgedrückt die Tanzstunde — die Herzen in Wallung setzt, und ich kann mir kaum denken, daß es in großen Anstalten ganz an räudigen Böcken und Schafen fehlen sollte. Es liegt in der Natur der Sache, daß ungehörige Dinge eben hinter den Kulissen, d. h. hinter den Augen des Lehrers sich abspielen, und wenn es heißt: „man hat keinerlei Unzuträglichkeiten bemerkt," so beweist das noch nicht alles — man hat eben keine bemerkt. Es erscheint demnach die Oeffnung der höheren Knabenschulen, insbesondere der Gymnasien, zwar als ein wertvoller und dankenswerter, aber für die oberen Klassen nicht unbedenklicher Versuch. Mehr als irgendwo kommt es hier auf die Persönlichkeiten an, und die Behörden müßten für die Wahl des Vorstandes und der übrigen Lehrkräfte an solchen Schulen mit einem doppelten Maß von Weisheit und Menschenkenntnis ausgerüstet sein.

Eine Art von Mittelweg ist die Angliederung weiblicher Gymnasialklassen an die höhere Töchterschule, und zwar in der Form der Gabelung, wie dies am frühesten in Karlsruhe mit der Errichtung des dortigen Mädchengymnasiums geschah, während Berlin, Breslau, Charlottenburg, Danzig, Schöneberg u. a. Städte sich für den Lehrgang des Realgymnasiums entschieden haben. Die Abzweigung erfolgt in der Regel am Ende des 6. oder 7. Schuljahres, und die wissenschaftliche Aufgabe ist auf 6 Jahre verteilt. Da wo die geeigneten Persönlichkeiten im Lehrerkollegium der betreffenden Töchterschule bereits vorhanden oder sonst leicht zu gewinnen sind, wo insbeson-

Digitized by Google

dere als gemeinsamer Vorstand einer solchen Doppelanstalt der rechte Mann an der Spitze steht, wüßte ich nicht, was gegen diese Lösung der Frage einzuwenden wäre, vorausgesetzt natürlich, daß nicht nur der altsprachliche und der mathematische Unterricht, sondern auch Geschichte, Französisch, Deutsch und Literaturgeschichte in besonderen Stunden, d. h. nicht zusammen mit der entsprechenden Klasse der höheren Töchterschule, von akademisch gebildeten Lehrern oder Lehrerinnen erteilt werden. Das Karlsruher Mädchengymnasium, das 1893 vom Verein „Frauenbildungsverein" gegründet, 1898 von der Stadt übernommen und in den staatlichen Schulorganismus (mit Staatszuschuß) eingefügt worden ist, steht auch insofern einzig im deutschen Reiche da, als es seit 1904 das Recht besitzt, in seinen eigenen Mauern die Reifeprüfung abzuhalten und vollgültige Reifezeugnisse auszustellen.

Noch größer ist die Zahl der Anstalten, welche an Stelle der Gabelung die Form des Aufbaus gewählt haben. Es sind — mit Ausnahme von Breslau und Magdeburg — nicht städtische, sondern private oder Vereinsanstalten und fast alle nach dem Vorbild des Realgymnasiums eingerichtet. Der Lehrgang ist auf 4, bei einigen auf 5 Jahre festgesetzt. Dieser abgekürzte Weg hat seine entschiedenen Vorzüge für solche Mädchen, welche sich erst in späteren Jahren, jedenfalls nach Absolvierung der höheren Töchterschule, zum Studium entschließen, deren Zeit daher kostbar ist. Aber wir müßten uns entschieden dagegen erklären, wenn dieser Weg etwa von der Regierung für den einzig richtigen und einzig zulässigen erklärt würde. Die Zusammendrängung des altsprachlichen und des mathematischen Unterrichts auf 4 Jahre führt fast mit Notwendigkeit zur Ueberlastung, sobald in den verschiedenen wissenschaftlichen Fächern wirklich sicheres Können erstrebt wird, oder er führt zu einer unsicheren und oberflächlichen, dem Wesen der wahren Bildung widersprechenden Aneignung der Kenntnisse, die für die Ablegung der Reifeprüfung erforderlich sind. Er hat ferner in jedem Fall den Nachteil, daß die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten zu spät kommt, daß auch die künftige Elite 9—10 Jahre in der Töchterschule mit dem großen Haufen schwimmen muß und in ihrem wissenschaftlichen Streben künstlich zurückgehalten wird. Stellt man freilich die Frage so: Was muß geschehen, um der höheren Töchterschule alle ihre Kinder, und ganz besonders die begabtesten und strebsamsten, bis zum Ende zu erhalten? und dann: Was muß geschehen, um einem kleinen Bruchteil nachträglich die für die Reifeprüfung erforderlichen Kenntnisse so rasch als möglich beizubringen? dann kommt man folgerichtig zu diesem Wege, der in der preußischen „Studienanstalt" vorgesehen ist. — Von unserem Standpunkt aus müßte die Frage vielmehr so gestellt werden: Was ist erforderlich, damit die Auslese von Mädchen, die eine tiefergehende wissenschaftliche Vorbildung erstreben oder bedürfen, nun auch dieser Wohltat in vollem Umfang teilhaftig werde, und zwar auf einem Wege, der jede unbillige Erschwerung vermeidet und nicht alle Nachteile einer nachträglichen Schnellbleiche ad hoc in sich schließt? . . .

Zum Schluß schilderte der Redner auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen die Entwicklung und Einrichtung des Stuttgarter Mädchengymnasiums, das 1899 mit 3 Schülerinnen im Alter von 13—15 Jahren gegründet wurde und bis auf diesen Tag eine von einem Aufsichtsrat geleitete Privatschule ohne Angliederung an eine höhere Töchterschule ist, und seit einer Reihe von Jahren zwar vom Staat und von der Stadtgemeinde einen namhaften Beitrag erhält, aber in seiner Verwaltung und in der Gestaltung seines Unterrichts völlige Freiheit genießt. Es ist seinem Lehrplan nach ein Reformgymnasium für Mädchen mit sechsjährigem Lehrgang, der Eintritt geschieht frühestens nach zurückgelegtem 12. Lebensjahr aus einer Töchterschule oder

Digitized by Google

Lateinschule. Der Lehrplan gleicht in der Hauptsache dem des Karlsruher Mädchengymnasiums, bewahrt aber in der stärkeren Betonung der Komposition (Uebersetzen aus der Muttersprache in die fremde) die württembergische Eigenart. Die Form des humanistischen Gymnasiums ist nicht nur deshalb gewählt worden, weil 1899 das Realgymnasium noch nicht die ausgedehnten Berechtigungen von heute besaß, sondern mehr noch deshalb, weil den Gründern das Lateinische ohne Griechisch als eine Halbheit erschien und sie es für unnatürlich hielten, den Mädchen, die im allgemeinen mehr nach der sprachlichen, ästhetisch-literarischen Seite hin veranlagt sind, gerade diejenige Sprache vorzuenthalten, die in den Meisterwerken ihrer Literatur dem weiblichen Empfinden entschieden näher steht als die römische mit ihrem ausgesprochen männlichen Charakter. Der Lehrkörper setzt sich aus Lehrern und Lehrerinnen zusammen; erstere erteilen ihre Stunden im Nebenamt und wirken im Hauptamt an den Stuttgarter Gymnasien oder dem Realgymnasium. Daß an der Spitze des Mädchengymnasiums eine Vorsteherin, nicht ein Direktor, steht, hat noch keiner von ihnen als eine Beleidigung seiner Manneswürde empfunden. Das Honorar ist für Lehrer und Lehrerinnen nach demselben Satz bemessen. Die Klassen sind verhältnismäßig klein (Minimum 7, Maximum 15). Dies und der große Eifer unserer Lehrer und Lehrerinnen ermöglicht es, daß ungefähr die doppelte Anzahl von schriftlichen Arbeiten gefertigt und korrigiert wird, als in den entsprechenden Klassen der Knabengymnasien, und daß auch in der fremdsprachlichen Lektüre eher mehr bewältigt wird als dort. Klagen wegen Ueberbürdung sind verhältnismäßig selten und kommen meist auf das Schuldbuch der Mathematik. Im übrigen huldigen wir dem Grundsatz, daß tüchtig arbeiten immer noch eine der gesündesten Beschäftigungen ist, auch für die weibliche Jugend, zugleich das einfachste und wirksamste Gegenmittel gegen etwaige burschikose oder emanzipationssüchtige Anwandlungen. Bis jetzt haben 18 Schülerinnen des Stuttgarter Mädchengymnasiums die Reifeprüfung an einem humanistischen Gymnasium erstanden, alle mit Erfolg, mehrere mit Auszeichnung; 3 andere bestanden die für den Apothekerberuf vorgeschriebene Prüfung. Unser 9. Schuljahr haben wir vor wenigen Wochen mit 63 Schülerinnen in 6 Klassen angetreten. . . .

So zeigen die zur Zeit dem weiblichen Geschlecht geöffneten Wege zur Erwerbung humanistischer Bildung eine bunte Mannigfaltigkeit. Es wäre verfrüht, heute schon einen dieser Wege als den allein seligmachenden für alle zu erklären, so lange die Bedürfnisse noch so verschiedene sind. Vielmehr möge Freiheit herrschen, bis die Erfahrung gelehrt hat, welcher Weg oder welche Wege unter den vielen die besten sind. Wir aber, die Vertreter und Freunde humanistischer Bildung, können uns nur freuen, wenn dem Gymnasium „in dieser letzten betrübten Zeit" auch in den Reihen deutscher Frauen und Töchter treue und begeisterte Anhängerinnen erstehen, und in diesem Sinne grüßen wir alle wackern und mutigen Mitstreiterinnen mit einem herzlichen

ἀγαθῇ τύχῃ!

An der Diskussion beteiligten sich Mehrere. Der Unterzeichnete, der zuerst das Wort erhielt, berichtete über die Art, wie es in Italien dazu gekommen ist, daß zahlreiche Mädchen an dem Unterricht in den Licei und Ginnasi teilnehmen, und über die sehr günstigen Erfahrungen, die man dort mit der Coeducation gemacht hat. (Das Wesentliche hiervon findet sich schon in meinen „Beobachtungen im italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen" Hum. Gymn. 1897 S. 8 f.) Dann machte ich Mitteilungen über dasjenige Mädchengymnasium, das allein von allen diesseits der Alpen völlig gleich organisiert ist wie die Knabengymnasien desselben Landes, das in Wien von dem Verein für erweiterte Frauenbildung gegründete und von dem leider vor einem Jahr verstorbenen Dr. Victor Ritter von Kraus ausgebaute. Ueber den ursprüng-

Digitized by Google

lichen Lehrplan dieser Anstalt habe ich im Jahrg. 1894 unserer Zeitschrift S. 99 f., über die günstigen von mir später bei Besuch der Schule gemachten Beobachtungen im Jahrg. 1904 S. 201 berichtet. Sehr beifallswert erscheinen unter den von Prof. Planck geäußerten Ansichten besonders auch die, daß die humanistische Mädchenbildung keineswegs bloß als Mittel betrachtet werden darf, um danach sich einem gelehrten Studium und Beruf zuwenden zu können, daß vielmehr die geistige Durchbildung, die auf diesem Wege erreicht wird, einen durchaus selbständigen, von Berufsabsichten freien Wert habe, — und die Ansicht, daß bei dem humanistischen Mädchenunterricht zwar nicht in der Zeitfolge, aber in Wertschätzung und Ausdehnung dem Lateinischen vorantreten müsse der griechische Unterricht.

Prof. Dr. Helbing von der Karlsruher Höheren Mädchenschule mit Mädchengymnasium, die von Direktor Fr. Keim so ausgezeichnet geleitet wird, berichtete von den günstigen Ergebnissen der dortigen Organisation. Bis zu welchem schönen Grade des Wissens und Könnens in den klassischen Sprachen die Schülerinnen der Gymnasialabteilung gefördert werden, haben wir wiederholt an Studentinnen der klassischen Philologie zu unserer Freude erlebt. Als eine durchaus vernunftgemäße Einrichtung dieser Anstalt möchten wir hervorheben, daß an ihr das Griechische, wie an den Knabengymnasien, obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist.[1]) — Prof. Dr. O. Lüning von der St. Galler Kantonsschule schilderte die Erfahrungen, die man an der gymnasialen Abteilung dieser Schule mit Coeducation gemacht habe. Sie schienen mir so wichtig, daß ich später den Kollegen um eine Niederschrift der Hauptpunkte bat. Die mir gütigst übersandte lautet: „1. Die Sache selbst wurde nicht ausdrücklich eingeführt, sondern machte sich durch die Initiative der Mädchen, da kein Paragraph im Wege stand. — 2. Alle Lehrer, auch die anfänglichen Gegner, sind heute, nach etwa 10 Jahren, längst versöhnt; alle gestehen, daß in den Klassen, wo einige Mädchen sind, die Disziplin leichter zu handhaben ist und ein netterer Ton herrscht. Seit 2—3 Jahren werden die Mädchen auch nicht bloß stillschweigend zugelassen, sondern die Leitung erwähnt es in ihren jährlichen Ankündigungen ausdrücklich. Der Zudrang der Mädchen zur Kantonsschule hat trotz einer vorgenommenen „Reorganisation" der Töchterschule nicht nachgelassen. — 3. Jeder Lehrer kann, sobald seine Persönlichkeit nur selbst hiezu geeignet ist, die Erfahrung machen, daß die andersartige Begabung der Mädchen sich vortrefflich zur Belebung des Unterrichts verwenden läßt. — 4. Tatsache ist, daß die Mädchen auch bei mäßiger Begabung das Beispiel soliderer und regelmäßigeren Arbeitens geben und zwar gerade in den oberen Klassen, wo bei den Jungen häufig infolge von Sport und Zerstreuungen Unsolidität einreißt. — 5. Zu verliebtem Getue mit den Jungen sind unsere Mädchen entschieden weniger geneigt als ihre Altersgenossinnen an der Töchterschule. Ist eines zur Verliebtheit geneigt, so sucht es sich den Verehrer sozusagen stets außerhalb der Anstalt, ein Beweis, daß das Verhältnis zu den Mitschülern durchaus die gesunde Temperatur des Kameradschaftlichen, Brüderlichen hat. — 6. Gegen Putz- und Gefallsucht der Mädchen, das ewige Kreuz reiner Mädchenschulen, haben wir gar nicht zu kämpfen, das nehmen uns die Jungen ab, deren Kritik bei Anzeichen hievon mit bekannter Unverblümtheit sofort einsetzt. — 7. Daß die solidere Bildung des Gymnasiums auch von den Mädchen und ihren Eltern gewürdigt wird, beweist der Umstand, daß die meisten von ihnen unabhängig, einige sogar von reichen Eltern sind, also bei uns nicht den Weg zum Brotstudium, sondern eben nur solidere Bildung suchen. — 8. Die Mädchen selber sind gerne und mit Stolz Kantonsschülerinnen."

Den noch übrigen Teil der Basler pädagogischen Verhandlungen, die Diskussion über die Vorträge der vier Universitätsprofessoren, bringt das folgende Heft. G. U.

1) Keims letzte glückliche Verteidigung des Standpunktes, von dem aus diese Einrichtung in dem Karlsruher Mädchengymnasium getroffen ist, findet sich in dem 9. Hefte des VI. Jahrgangs der „Frauenbildung".

Digitized by Google

Sitzung der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins am 11. November 1907.

Da der 1. Vorsitzende, Herr Prof. Dr. med. L. Rehn, wegen einer notwendigen Reise am Erscheinen verhindert war[1]), so begrüßte der 2. Vorsitzende, Herr Oberlehrer Dr. Schönemann, die gut besuchte Versammlung und insbesondere die zahlreich erschienenen Damen und die auswärtigen Mitglieder (aus Hanau und Höchst). Indem er sodann auf die kürzlich vorangegangene Versammlung des Hauptvereins in Basel hinwies, teilte er mit, daß dessen Vorstand ihn kooptiert habe, da seit der Uebersiedlung des Herrn Geheimrats Hartwig nach Marburg die Ortsgruppe im Vorstand des Gymnasialvereins nicht vertreten gewesen sei. Es sei dies eine dankbar zu begrüßende Aufmerksamkeit und Anerkennung für die Ortsgruppe.

Sodann sprach Herr Professor Dr. **Georg Wolff** über die Römerstadt **Nida (Heddernheim)** im 2. Jahrh. n. Chr. Der Vortragende gab zunächst einen kurzen Ueberblick über die wissenschaftlichen Ergebnisse der Heddernheimer Lokalforschung im letzten Jahrzehnt, über die er ausführlich vor kurzem im Akademischen Lehrerverein berichtet hatte. Die erste nachweisbare römische Anlage auf dem Trümmerfelde zwischen Heddernheim und Praunheim (1 St. nördlich von Frankfurt) ist ein großes rechteckiges Feldlager (420 : 380 m) aus dem Chattenkriege Domitians, durch den die Wetterau für das römische Reich gewonnen wurde. Dasselbe ist dann auf den vierten Teil seines Areals reduziert worden, wahrscheinlich für den Truppenteil, der das große Steinkastell erbaute und demnächst besetzte, welches vor der Front des Erdlagers auf dem militärisch beherrschenden Teile des Trümmerfeldes ausgegraben worden ist. Es war eines der für die Beherrschung der Wetterau angelegten Hauptkastelle für Reiterabteilungen (Alen) oder Doppelkohorten (Cohortes miliariae), zu welchen die eigentlichen Limeskastelle, hier die Saalburg, damals noch kleine Erdwerke, sich wie Vorpostenstellungen verhielten. Das Domitianische Steinkastell wurde bald im Aufstande des Antonius Saturninus im Jahre 89/90 n. Chr. zerstört und dann an seiner Ostseite durch ein 300 m langes und 80 m breites Erdlager erweitert, welches nach den in ihm gefundenen Resten 15 bis 20 Jahre, bis in die Mitte der Regierung Trajans benutzt worden ist. Ein viertes rechteckiges Feldlager (370 : 280 m), welches im vorigen Jahre 1 km westlich von dem römischen Heddernheim an der (römischen) Elisabethenstraße nachgewiesen ist, läßt sich noch nicht chronologisch bestimmen. Durch Hadrian (und Antoninus Pius) wurden die großen Kastelle der Ebene geschleift und die Garnisonen in die nun vergrößerten und in Stein ausgeführten Limeskastelle verlegt. Das große Lagerdorf des Heddernheimer Kastells aber samt dem Areal des letzteren wurde nun ummauert und zum Vorort der jetzt gebildeten civitas Taunensium gemacht. Als solcher wurde der vicus canabarum zu einem municipium latinischen Rechtes umgewandelt, einer Stadt nach unseren Begriffen, wenn auch offiziell die Bezeichnung vicus beibehalten zu sein scheint. Der Name dieser Stadt lautete nach einem im Jahre 1902 in Friedberg gefundenen Meilenstein Nida, wie der des Flusses, an dem sie lag. Die Topographie Nidas, seine Entwicklung und die Zustände zur Zeit seiner Blüte, soweit sie sich auf Grund der bei den Ausgrabungen gemachten Beobachtungen, der gefundenen Reste, insbesondere der Inschriften, sowie durch Analogieschlüsse nach anderen Anlagen gleicher Art erschließen oder vermuten lassen, war das eigentliche Thema des Vortrages. Eingehend wurde besonders im Zusammenhang mit den topographischen Ausführungen die Frage nach der Entstehungszeit der Stadtmauer, des regelrecht angelegten Forums und anderer öffentlicher Anlagen in dem oben angedeuteten Sinne erörtert und dabei die Notwendigkeit der Befestigung bereits im 1. Jahrhundert n. Chr. aus der Lage der Stadt in

1) Rehn war nach Berlin gereist, um einen Vortrag zum Gedächtnis E. von Bergmanns zu halten.

Digitized by Google

der Mitte des durch den wetterauischen Limes gebildeten sinus imperii, wo sie von 3 Seiten durch die stets kriegsbereiten Chatten bedroht war, erklärt. Für die Berechnung der Einwohnerzahl kommt in Betracht, daß die ummauerte Stadt, die an Ausdehnung etwa dem mittelalterlichen Frankfurt vor der zweiten Erweiterung entspricht und Pompeji nur unbedeutend nachsteht, anfangs noch erhebliche unbebaute Flächen umfaßte. Besser als über die Privathäuser ist man bereits über die öffentlichen Gebäude (Forum, Bäder, Mithrastempel 2c.) unterrichtet. Im Anschluß an die Besprechung der 3 Nekropolen wurde auch die Religion und die Nationalität der Nidenser erörtert. Was die Beschäftigung derselben betrifft, so sprach der Vortragende die Vermutung aus, daß in Uebereinstimmung mit der in der Blütezeit der Stadt im ganzen Reiche noch bestehenden Geldwirtschaft und Arbeitsteilung Handel und Industrie mehr vorherrschten als z. B. im mittelalterlichen Frankfurt. Der Ackerbau wurde wie im ganzen Grenzlande so auch in der Wetterau vorwiegend von einzelnen Gutshöfen aus betrieben, deren in der nächsten Umgebung Nidas bereits sechs festgestellt worden sind. Im letzten Teile des Vortrages wurden die politischen Verhältnisse des auf timokratischer Grundlage mit ziemlich weitgehender Selbstverwaltung (duoviri und decuriones sind inschriftlich bestätigt) ausgestatteten Municipiums besprochen.

Zum Schlusse forderte der Redner, der in der Einleitung als eine der Aufgaben des Gymnasialvereins die Nachweisung der vom Altertum in unsere Zeit herüberführenden Fäden, auch der im Boden unseres Vaterlandes wie in Sprache, Sitten und Gebräuchen unseres Volkes noch erkennbaren Spuren hellenistisch-römischer Kultureinflüsse, bezeichnet hatte, besonders die jüngeren Kollegen zur Teilnahme an den Arbeiten der zur systematischen Erforschung der Römerstadt gebildeten Kommission auf, aus der sie zweifellos mannigfache Anregung für ihren geschichtlichen und sprachlichen Unterricht schöpfen könnten.

In einem Schlußwort sprach der Vorsitzende dem Herrn Vortragenden für seine gediegenen und durchweg auf eigenster wissenschaftlicher Arbeit fußenden Ausführungen den Dank der Versammlung aus; die Frankfurter Gymnasiallehrer wüßten es zu schätzen, daß sie in der Person des Professors G. Wolff einen Mann zu den Ihrigen zählen dürften, der mit ebenso sicherer und zielbewußter wie divinatorisch-glücklicher Methode dem Boden unserer Heimat die Zeugen und Spuren einer versunkenen Kultur abgerungen habe. Es werde gewiß der Wunsch und das Streben jedes Einzelnen sein, das Verständnis für die Bedeutung dieser Forschungen[1]) auch weiteren Kreisen und insbesondere der reiferen Jugend der höheren Schulen zu vermitteln. Dadurch werde jedenfalls auch für den Vortrag der schönste Dank abgestattet.

Vom altphilologischen Studentenverein in Heidelberg

Über Vereine von Studierenden der klassischen Philologie an deutschen Hochschulen haben wir öfter berichtet und haben einmal (im Jahrgang 1896 S. 77—84) auch drei ebenso gelehrte wie lustige Poeme abdrucken lassen, die ihren Ursprung der im Bonner Verein neben wissenschaftlichem Ernst herrschenden guten Laune verdanken. Wir haben damit nichts getan, das den Zwecken dieser Zeitschrift fern läge. In der Tat sind das Arbeiten und das Leben in diesen Vereinigungen von entschiedener Bedeutung für die Sache, die wir vertreten.

Die aus Angehörigen der verschiedenen Fakultäten zusammengesetzten Studentenverbände haben — das läßt sich nicht bestreiten — dadurch einen Vorteil, daß hier Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen, Historiker, Mathematiker und Naturforscher reichliche Gelegenheit finden, ihre Ansichten auszutauschen, öfter wohl in lebhaftem Streit

1) Vergl. „Mitteilungen über römische Funde in Heddernheim", herausgegeben von dem Verein für Geschichte und Altertumskunde zu Frankfurt a. M., I—IV., und Festschrift zur Feier des 25jährigen Bestehens des städt. histor. Museums in Frankfurt a. M. 1903.

Digitized by Google

ohne Nachgeben, aber doch meist zu gegenseitiger Förderung. Indes auch Vereine von jungen Männern der gleichen Studienrichtung vermögen ungemein ersprießlich für die Entwickelung der Persönlichkeiten zu sein und keineswegs bloß für ihre Fortschritte in der gewählten Wissenschaft.

Dazu kommt ein anderes, wodurch speziell die Verbände von Studierenden der klassischen Philologie geradezu zu einer für die Jetztzeit wichtigen Erscheinung werden. Diese Wissenschaft, die in ihrem theoretischen Ausbau und noch viel mehr in ihrer praktischen Verwendung für den Jugendunterricht gegenwärtig von nicht wenigen Seiten heftig angefeindet wird, findet bei ihrem Verteidigungskampf durch zweierlei in überraschender Weise Unterstützung, durch eine Fülle hochinteressanter neuer Probleme, die aus ungeahnten, fortwährend sich mehrenden Funden erwachsen, sowie durch ein Zuströmen von jungen Kräften zu der Beschäftigung mit der antiken Welt, wie es lange Zeit nicht gesehen worden ist. Und auf der Arbeitsfähigkeit dieses Nachwuchses und der Wärme seines Empfindens für die Größe von Althellas und Altrom beruht zweifellos das Geschick der klassischen Philologie während der nächsten Jahrzehnte. Zur Gewinnung beider Eigenschaften aber kann ein engerer Zusammenschluß von Gleichstrebenden außerordentlich beitragen.

Daß der Heidelberger altphilologische Verein solche Wirkung auf seine Mitglieder seit seiner Gründung im Sommer 1876 ausgeübt hat, dafür darf ich mich als Zeugen melden, da ich seine Entwickelung seit jener Zeit verfolgt habe. Und daß die jüngsten Jahrgänge den früheren in keiner Weise nachstanden, das werden „die alten Herren" mit Freuden erlebt oder gehört haben. Ist es doch in den letzten Jahren viermal solchen, die dem Vereine angehörten, gelungen, ziemlich schwierige und ein umfangreiches Vorstudium fordernde Preisaufgaben aus sehr verschiedenen Gebieten der Altertumswissenschaft zu vollster Zufriedenheit der Preisrichter zu lösen. Ja, ein dringend erwünschtes Gefühl beseelt jetzt, meine ich, die Vereinsmitglieder infolge des gesteigerten Ansturmes gegen die humanistische Schulbildung mehr noch als früher, das Gefühl, daß ihnen wie allen ihren Studiengenossen an den deutschen Universitäten einst eine für die Kultur unseres Volkes hochwichtige Mission zufällt, die Aufgabe, für Erhaltung jener Bildung ihre ganze Kraft einzusetzen. Wenn ich bisweilen in den letzten Zeiten darüber nachgedacht habe, wie sich wohl in der Zukunft die Lage der Sache gestalten wird, für deren ungeschmälertes Weiterbestehen die Freunde des humanistischen Gymnasiums seit 20 Jahren unausgesetzt kämpfen, so hatte für mich außer vielem anderen auch der Gedanke an die junge, aus dem Heidelberger Verein hervorgehende Mannschaft etwas Beruhigendes.

Eines darf aber geradezu als eine Bedingung für das erfolgreiche Wirken solcher Vereine gelten, das Verhältnis warmer Verehrung zu den Hauptvertretern der Altertumsstudien an der Hochschule, der der Verband angehört. Diese Bedingung ist für den Heidelberger Verein während seines nunmehr fast 32jährigen Bestandes allezeit erfüllt gewesen, und alle jene Repräsentanten der klassischen Philologie haben zu dem Verein in naher Beziehung gestanden. Ja, das Pietätsverhältnis zu ihnen hat sich auf die Vereinsmitglieder fortgepflanzt, die nicht mehr zu ihren Füßen saßen, hat Wegzug und Tod überdauert.

Ein wahrhaft tragisches Geschick war es, daß die Tätigkeit Erwin Rohdes an unserer Universität in eine Periode der entschiedenen Ebbe von Studierenden der klassischen Philologie fiel. Ein Mann, der in jeder Beziehung gemacht war, auf seine Zuhörer einen tiefen, nachhaltigen Einfluß zu üben, der sie durch die Schärfe seiner Erörterungen und die heilsame Rücksichtslosigkeit seiner Urteile über verkehrte Meinungen und mangelhafte literarische Leistungen zu selbständigem Denken und genauem Untersuchen erzog und ihnen neben den Einblicken in die philologische Detailarbeit stets zugleich große Gesichtspunkte gab, — dieser Mann mußte vor einem kleinen Bruchteil derjenigen Zuhörermengen lesen, die jetzt die philologischen Auditorien Heidelbergs füllen. Doch dank der packenden Kraft dessen, was Rohde geschrieben, dank beredtesten

Digitized by Google

Worten seines Kollegen und Freundes Fritz Schöll und der Nachfolger auf seinem Lehrstuhl Crusius und Dieterich ist Rohdes Wirkung auf die Heidelberger Studierenden der klassischen Philologie keineswegs durch seinen Tod abgeschlossen, sondern der der Wissenschaft und ihrer Lehre in der Fülle der Kraft Entrissene lebt und wirkt auch heute in dem Denken der jungen Humanisten, die an unserer Hochschule ihre Studien machen. Dies trat jüngst im philologischen Verein von neuem bei der zehnten Wiederkehr seines Todestages hervor.

Endlich mag auf eine vor zwei Jahren hier getroffene Einrichtung hingewiesen werden, die unseres Erachtens von den altphilologischen Studentenverbänden an anderen Universitäten, soweit sie nicht schon ähnliches besitzen, nachgeahmt zu werden verdient. Der philologische Verein hat sich mit dem theologischen und dem mathematischen in der Weise zusammengeschlossen, daß von Zeit zu Zeit in gemeinsamen Sitzungen ein Vortrag gehalten wird, der alle zu interessieren geeignet scheint. Zu rein geselligen Zusammenkünften haben sich auch schon bisweilen vor einer größeren Reihe von Jahren die Mitglieder verschiedener wissenschaftlicher Studentenverbände hier vereinigt; von ungleich höherem Werte aber ist natürlich ein solcher Austausch von Mitteilungen aus den verschiedenen Studiengebieten. G. Uhlig.

† Georg Ernst Hinzpeter.

Dem im 81. Lebensjahre gestorbenen Erzieher des Kaisers, dem sein fürstlicher Zögling treue Dankbarkeit bis zu seinem Tode bewahrt und betätigt hat, sind auch die Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins zu mehrfachem Dank verpflichtet: einmal weil er stets in tatkräftigster Weise für die gerechten Forderungen des Standes der akademisch gebildeten Lehrer eingetreten ist. Diese Gesinnung sprach er schon in der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 mit unzweideutigen, schönen Worten aus. In der Begründung seiner These, daß die Lehrer finanziell sorgenfreier und gesellschaftlich günstiger gestellt werden müßten, bemerkte er: „Ich bin gewiß der letzte, der Uebles sagen möchte von den Lehrern. Ich bin sehr stolz darauf, Sohn eines Schulmeisters zu sein, und noch stolzer darauf, mich selbst einen Schulmeister nennen zu dürfen. Denn, m. H., ich glaube, daß die Schulmeister das wahre Salz der Erde sind. Aber das kann mich doch nicht abhalten, es tief zu beklagen, daß so viele Lehrer nach dem bekannten Gleichnis Handwerker sind, wo sie doch Künstler sein sollten, Künstler im höchsten Sinne des Wortes, die aus dem kostbarsten Stoffe die erhabensten Bildwerke zu schaffen berufen sind. Aber damit sie dies werden können, meine ich, wäre eine ganze Reihe von Dingen nötig, die im Augenblick nur zu oft vermißt werden." Und weiterhin: „Der Staat kann die harte und mühselige, die kleinliche und peinliche Arbeit mit ihrer Gefahr des Pedantismus niemals vom Lehrerstand nehmen. Aber andere Nöte und Sorgen, meine ich, die ihn drücken, könnte er wenigstens mindern. Nahrungssorgen und gesellschaftliche Zurücksetzung halten den Lehrerstand immer noch nieder und hindern ihn an der freien Entwicklung seiner Kraft und also auch an seiner Wirksamkeit. Darin nun, und darin allein kann der Staat helfen. Und deshalb, m. H., ist es seine heilige Pflicht, daß er es tue." Und auf der Junikonferenz des Jahres 1900 sprach er mit Beziehung auf die eben zitierten Aeußerungen: „Wenn ich heute die damals von mir besprochene Frage behandeln sollte, so würde ich die Worte nicht so wählen. Ich würde sie energischer wählen .... Die Frage von 1890

Digitized by Google

über die Gleichstellung der Lehrer und der Richter war damals noch nicht ganz reif; heute bin ich aber der Meinung, daß sie fast überreif ist."

Ueber die humanistischen Gymnasien aber sprach sich Hinzpeter 1890 gegenüber ungerechten Angriffen, die sie in der Konferenz erfahren hatten, in folgender erfreulicher Weise aus: „Nach den erstaunlichen Beschreibungen der Gymnasien, wie sie hier in Berlin sein sollen, die wir haben anhören müssen, glaube ich, wäre es der richtige Moment, über ein Experiment, was ich zu machen berufen war, zu berichten. Ich meine das seiner Zeit so viel beredete Experiment, den Thronfolger des deutschen Reiches auf die Schulbank zu bringen. Als es sich in den 60er Jahren darum handelte, den Weg vorzuzeichnen, den die Erziehung des damaligen jungen Prinzen Wilhelm zu nehmen hatte, da wurde das Prinzip aufgestellt, es solle die Erziehungsweise gewählt werden, die die sicherste Gewähr biete für eine harmonische Ausbildung der Geisteskräfte des jungen Knaben mit Beiseitesetzung jeder anderen Rücksicht, die früher hätte vorwalten dürfen. Es konnte kein Zweifel darüber bestehen, daß zur Erreichung eines solchen Zieles nur die altklassische Gymnasialbildung gewählt werden könne, die so vielen Generationen der herrschenden Klasse die höchste Bildung hatte gewähren können. Was nun der junge Prinz suchen sollte in Kassel, hieß ungefähr so (ich wiederhole ziemlich wörtlich, was sich in einer der zahlreichen damals verfaßten Denkschriften findet): er sollte dort suchen die strenge Disziplin des Geistes, die der altsprachliche Unterricht der Gymnasien allein im Stande schien zu gewähren, er sollte suchen eine gewisse Uebung in der Lösung geistiger Aufgaben und ein gewisses Streben nach wahrem Erkennen und Wissen. Daneben hoffte man auch, es solle sich in ihm dort eine historische Weltanschauung ausbilden, mit einem gewissen Verständnis für die Verhältnisse seiner Zeit. Ich will nichts ändern, nichts hinzufügen, ich möchte nur erklären: Alle Beteiligten haben es seiner Zeit dankbar anerkannt und soweit sie noch leben, erkennen sie es noch heute dankbar an, daß das Gymnasium zu Kassel an diesem doch sehr eigenartigen und sehr eigentümlich gestellten Schüler seine Schuldigkeit redlich getan hat, und daß es die großen Hoffnungen, die auf dasselbe gesetzt worden sind, in hohem Maße erfüllt hat." Worte, die eine klare Bestätigung in dem gefunden haben, was der Kaiser 1903 bei einer Festlichkeit in Kassel gesprochen hat, und die 1890 in erwünschter Weise das Mißverständnis widerlegten, das aus vorurteilsvoller, halbblinder Auslegung der die Konferenz eröffnenden Rede des Kaisers erwachsen war.

Und auch speziell unser Verein ist dem Verstorbenen verpflichtet. Er hat bei der Gründung desselben eine wesentliche Mithülfe geleistet, wie im Zusammenhang mit der Erzählung von Dingen, die sich vom 4. bis zum 17. Dezember 1890 zu Berlin bei Entwicklung der Schulfrage begaben, berichtet werden soll.

G. Uhlig.

Replik.

Herr Gymnasialdirektor Aly hatte in seiner Broschüre Gymnasium militans (S. 16) die Behauptung aufgestellt, daß das Goethe-Gymnasium einen Teil seiner Erfolge massenhaftem Privatunterricht verdankt habe. Auf meine Anfrage, worauf sich

Digitized by Google

diese Anschuldigung stütze, im vor. Heft dieser Ztschr. S. 209, erwidert er ebenda, dieser Uebelstand sei ihm von vielen urteilsfähigen Persönlichkeiten häufig mitgeteilt worden. Er habe ferner als Direktor der Wissenschaftlichen Prüfungskommission in zahlreichen Fällen beobachtet, wie die Kandidaten mit Vorliebe dem Goethe-Gymnasium sich überweisen ließen, weil sie dort zahlreiche und gutbezahlte Privatstunden zu erhalten hofften. Ich würde es für aussichtslos halten, wenn Herr Direktor Aly und ich versuchen wollten, uns über das Reformgymnasium zu verständigen; ein solcher Versuch würde immer enden wie das Marburger Religionsgespräch. Aber ich hatte allerdings erwartet, daß er zugestehen würde, sich übereilt zu haben, indem er als Tatsache hinstellte, was ihm nur gerüchtweise zu Ohren gekommen war. Ich konstatiere, daß ich mich in dieser Erwartung getäuscht habe.

Auch Herr G. R. Uhlig hat „von häufigem Privatunterricht, mit Hilfe dessen die Schüler des Goethe-Gymnasiums die an sie gestellten Forderungen erfüllen, einmal gehört". Ich glaube das gern; üble Nachrede pflegt dauerhaft zu sein. In der Tat hat zu Anfang des Jahres 1901 ein Unbekannter eine Beschwerde an das Ministerium gerichtet, in dem er sich u. a. über massenhaften Privatunterricht am Goethe-Gymnasium beklagte; das Ministerium hat damals auf den Bericht des Direktors festgestellt, daß die erhobenen Beschwerden teils gänzlich unwahr, teils übertrieben waren. Einen entsprechenden Bericht habe ich dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium zu Cassel erstattet und mich dabei nicht mit den regelmäßig geführten Listen über den Privatunterricht begnügt, sondern eine besondere Erhebung veranstaltet. Veröffentlichen möchte ich ihr Ergebnis schon deshalb nicht, weil nicht ich mich zu rechtfertigen habe, sondern Herr Direktor Aly; und was hülfe es mir, wenn, wie Herr Direktor Aly glaubt, „die Gefahr unterläuft, daß manche Schüler ihre Privat- oder Nachhülfestunden verheimlichen?"

Frankfurt a. M. Ewald Bruhn.

Schlußwort

des tertius maerens. Herr Direktor Bruhn tut dem Herrn Direktor Aly mit seinem am Ende des ersten Absatzes ausgesprochenen Vorwurf m. E. entschieden Unrecht. Wenn Jemand auf Grund von Mitteilungen vieler von ihm als urteilsfähig betrachteter Persönlichkeiten etwas ausgesprochen hat, so kann nicht von ihm erwartet werden, daß er lediglich durch die an ihn gerichtete Frage, worauf sich seine Äußerung stütze, zu dem Zugeständnis bewogen werde, er habe sich übereilt. Die Sache bekommt erst durch die obige dankenswerte Mitteilung davon, wie Herr Direktor Bruhn sich gegen eine Beschwerde ähnlichen Inhalts bei dem Ministerium und dem Provinzialschulkollegium gerechtfertigt hat, ein anderes Gesicht. Und da Herr Bruhn durch Herrn Aly veranlaßt worden ist, von dieser Rechtfertigung öffentlich Kunde zu geben und damit der zweifellos vielfach umlaufenden „üblen Nachrede" entgegenzutreten, so sollte ihm, meine ich, schließlich jene Äußerung Alys nicht so gar unlieb sein. Es kommt hinzu, daß es doch schon vor der im vorigen Heft abgegebenen Erklärung Aly's nicht wohl zweifelhaft sein konnte, daß seine Bemerkung bezüglich der Privatstunden nicht etwa gegen den Direktor und das Lehrerkollegium des Goethegymnasiums gerichtet war, sondern daß er die von ihm in der Reformschulorganisation erblickten Mißstände aufzählen wollte, weil bekanntlich viele Anhänger dieser Lehrplangestaltung bestrebt sind, sie zu verallgemeinern und diejenige Gestaltung des Gymnasiums zu beseitigen, durch deren Erhaltung Herrn Aly, wie der weit überwiegenden Mehrheit der deutschen Gymnasiallehrer, die Bewahrung der humanistischen Schulstudien bedingt erscheint. Daß Herr Aly die volle Hingabe und das hervorragende Geschick, mit denen die Lehrerschaft des Goethegymnasiums an der Lösung ihrer Aufgabe arbeitet, keineswegs minder anerkennt, als ich es wiederholt getan, daß er sich gleich mir der festen humanistischen Gesinnung dieser Kollegen freut, die sie als unsere Kampfgenossen charakterisiert, das geht, meine ich, aus jener Erklärung deutlichst hervor. G. Uhlig.

Digitized by Google

Literarische Anzeigen.

Wolffs poetischer Hausschatz des deutschen Volkes, völlig erneut durch Dr. **Heinrich Fränkel.** 31. Aufl. Verlag von Otto Wigand, Leipzig.

Das Buch ist die Erneuerung eines im Jahre 1839 zuerst erschienenen Werkes, das bis zum Jahre 1893 schon in 250 000 Exemplaren verbreitet war, und beruht auf einer von Goethe ausgesprochenen und eine Zeit lang verfolgten Idee. Wir können uns kurz dahin aussprechen, daß es den Namen Hausschatz in vollem Maße verdient: in einfacher aber gediegener Ausstattung zu mäßigem Preise gibt es auf seinen 1018 Seiten eine mit ernstem Fleiß und gutem Geschmack getroffene Auswahl aus der unermeßlichen Fülle deutscher Lyrik, — dieses Wort im weitesten Sinn genommen, wo es auch einzelne epische Stücke einschließen mag, aus den Nibelungen, dem Parzival, Wielands Oberon und ähnliches, von den ältesten Zeiten bis auf die Dichtung der Gegenwart, die sehr reichlich und, soviel wir sehen, mit ihrem Besten vertreten ist. Ein unendlicher Reichtum von Schönheit, Geist, Gesinnung ist vor uns ausgebreitet, und wir dürfen es mit patriotischem Stolz, aber ohne chauvinistische Ueberhebung aussprechen, daß nur die Literatur unseres Volkes eine solche Sammlung möglich machte. Wir rechnen es dieser Sammlung zum Ruhme und als besonderen Vorzug an, daß sie nicht mit Kommentar und Anmerkungen beschwert ist; nur Name und Zeit der Dichter sind angegeben. Das Schöne wirkt ganz allein durch sich selbst und so auch das minder gelungene Charakteristische: es ist ein weltliches Erbauungsbuch im besten Sinne. Ein Schulbuch im gewöhnlichen Sinne ist es nicht: im Gegenteil würden wir glauben, daß es seinen Zweck verfehlen und der großen Bedeutung für unsere Jugend, die es gewinnen kann, Eintrag tun würde, wenn man es in dieser Gestalt und unmittelbar dem Unterricht zu Grunde legen wollte; dazu gibt der Herausgeber eine Ausgabe für den Schul- und Unterrichtsgebrauch, die uns hier nicht beschäftigt. Dieser Hausschatz gehört in das wichtige Kapitel, das wir „Die Reform des Elternhauses" überschreiben möchten: es kann das Leben des deutschen Hauses verschönern und veredeln und dadurch auf die Jugend, die dem Haus und der Schule zugleich gehört, wirken; und wir stimmen dem einführenden „Geleitswort" von W. Münch durchaus bei, daß die Freude an der Poesie dem deutschen Hause etwas und mehr werden könne und solle, als die Freude an der Musik, die sie nicht verdrängen und nicht ersetzen, aber ergänzen und fruchtbar machen kann.

Im Abendrot. Gedichte. Von **Wilhelm Fischer** aus Wermelskirchen. Reutlingen, Enßlin & Laiblins Verlagsbuchhandlung.

Es ist nicht unseres Amts noch gehört es zu den Pflichten unserer Zeitschrift, Lyrik des Tages zu besprechen, selbst wo sie in einiger Beziehung zur Schule und Erziehung stehen sollte; hier aber glauben wir nur eine Pflicht zu erfüllen und tun es gern, indem wir unsere Leser auf einen Gesinnungsgenossen der allerbesten Art aufmerksam machen, der in bescheidener Stellung, abseits von der gewöhnlichen Heerstraße, wo man die Karrieren macht, den Idealismus des Lehrerberufs pflegte und ihn in dem kleinen halbländlichen Kreise, in dem er wirkte, als Panier aufsteckte. Es ist Wilhelm Fischer, der zahlreichen Lesern der Kölnischen Zeitung vielleicht in Erinnerung ist durch einige größere Erzählungen des Feuilletons dieser Zeitung, die sich durch lebensvolle Gestalten, geistvolle Auffassung und Darstellung dem gewöhnlichen Leben der Gesellschaft abgesehener Phänomene und reine, edle Behandlung vor vielen anderen des vielgelesenen Organs auszeichneten, die nur der Mode des Tages und dem Geschmack eines platten und blasierten Publikums huldigten. Die letzten Jahrzehnte seines Lebens hat Fischer in Bückeburg zugebracht, wohin er (nach seiner Pensionierung als Rektor einer höheren Schule in Ottweiler) seinen Freund Heinrich Kruse, den einst vielgenannten und sehr bedeutenden langjährigen Chefredakteur der Kölnischen Zeitung, begleitete. Fischer hat sein nicht gemeines Talent nicht in den Dienst einer literarischen Coterie gegeben, um in dieser modernsten Art von Versicherungsgesellschaft Ruhm und Geld zu erwerben, noch hat er es für eine politische, kirchliche, pädagogische Richtung verwendet, sondern hat sich begnügt, in seiner bescheidenen Sphäre dem oft kümmerlichen Leben einer rheinischen Kleinstadt idealen Schwung und Geist zu geben und dazu die Gelegenheiten benützt, die heute zahlreich sich bieten, edle Gesinnung, echten und vor allem wahren Patriotismus in die Herzen zu gießen. Hier ist alles ehrlich, einfach, verständlich und doch niemals trivial; die Form eigenartig, aber stets leicht und schön; der Inhalt zeugt von einem ungewöhnlich reichen Geistesleben. Hier ist nichts von jener hochstelzigen Rhetorik, die bei solchen Gelegenheiten als Poesie feilgeboten wird, und wer oft und lange verurteilt war, bei solchen Gelegenheiten tausendmal abgedroschene Phrasen und nichtssagende Gemeinplätze anzuhören oder mitzusingen, der kann sich nur wohl fühlen in der reinen Luft, die in diesen Gedichten waltet, und muß lebhaft wün-

Digitized by Google

schen, daß einige von ihnen auch an den Tagen, wo „Des deutschen Knaben Tischgebet" oder „Der Park in Sanssouci" seit einigen Jahrzehnten in ewiger Wiederholung den Ton bestimmen, wenn auch zunächst bloß zur Abwechselung, Eingang ins Repertoire der Festvorträge finden. Ein nicht minder feiner, sinniger Geist, der die Poesie findet und formt, die das Leben auch in seinen schlichtesten Erscheinungsformen und die heimische Natur auch in vermeintlich reizloser Umgebung bietet, waltet auch in Fischers Erzählungen, die er uneigennützig verschiedenen Sammlungen zur Verfügung gestellt hat und die darum auch unglaublich billig sind. Wir standen vor 45 Jahren vor der Aufgabe, mit 20 Mk. in der Tasche in einem rheinischen Städtchen eine Jugendbibliothek für 56 Schüler zu gründen: wäre Fischer damals schon zugänglich gewesen, so wäre mir geholfen und meine 56 Schüler wären für den ersten Hunger zweier Jahre mit gesundester Nahrung versorgt gewesen. Sie steht auf der letzten Seite des Büchleins verzeichnet.

Bonn. O. Jäger.

Mit dem nun schon geraume Zeit uns vorliegenden Band VI (der Reihenfolge nach dem achten) hat die **Helmoltsche Weltgeschichte** (Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut; 9 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark) im Wesentlichen ihren Abschluß gefunden. Ein Ergänzungsband soll nur noch den Abschluß zum letzten Kapitel dieses 6. Bandes, Nachträge, Rückblicke und ein Gesamtregister bringen. Betitelt ist der 6. Band: Mitteleuropa und Nordeuropa (XVIII, 630 S., wovon 30 S. Register), wobei „Mitteleuropa" nicht als ein zeitlich unbegrenzter, rein geographischer Begriff gefaßt wird, sondern etwa das germanische und romanische Völkerleben in Mitteleuropa bis zur Herrschaft einer mehr westeuropäischen Kultur etwa seit dem Aufhören der Kreuzzüge begreift. Wie im I., II., IV. und VIII. Band Abschnitte über die geschichtliche Bedeutung der jeweils in den Gesichtskreis fallenden wichtigsten Meere enthalten sind, so wird in diesem zuerst von „der geschichtlichen Bedeutung der Ostsee" (16 S.) gehandelt, womit auch die Ueberleitung vom V. Bde. her („Südosteuropa und Osteuropa") hergestellt ist. „Die Deutschen bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts" (102 S.) und „Die Kelten" (20 S.) behandelt danach Prof. Ed. Heyck, Dr. Richard Mahrenholtz „Frankreich vom Aufkommen d. Merowinger bis zum Ausgange der echten Kapetinger" (60 S.), nach einem kurzen Kapitel (8 S.) von anderen Händen über „Die Bildung der Romanen". Prof. D. Walther fügt zwischen zwei zu Band IV und VII beigesteuerte Kapitel aus der Geschichte des Christentums ein drittes ergänzendes „Die westliche Entfaltung des Christentums" (bis zur Reformation) (50 Seiten). „Die deutsche Kolonisation des Ostens bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts" von Prof. Rich. Mayr (26 S.) hätte auch, wie einmal geplant war, im V. Bande Platz finden können; ethnographisch aber paßt das Kapitel doch wohl besser in diesen. „Italien vom 6. bis ins 14. Jahrhundert mit Ausblicken auf die folgende Zeit" vom Herausgeber (54 S.), „Die Kreuzzüge" (72 S.) von Dr. Clemens Klein, „Der germanische Norden" (70 S.) von einem Nordländer, Dr. Hans Schjöth, und das des Abschlusses noch entbehrende elfte und letzte Kapitel von Dr. Alexander Tille über „Großbritannien und Irland" (100 S. in diesem Bande) schließen sich an. In einem längeren Vorwort blickt der Herausgeber mit Dankbarkeit auf den Abschluß dieses Werkes, das ihn über zehn Jahre lang vor allem beschäftigt und in Atem gehalten hat. Wir empfinden solche Dankbarkeit ihm wohl nach und sagen ihm wie seinen Mitarbeitern Dank für alles aufrichtige Streben, der wahren Erkenntnis der Geschichte der Menschheit näher zu kommen, das beim Entstehen dieses großen und neuartigen Unternehmens wirkte. Wo so viele, zum Teil hervorragende Gelehrte arbeiteten, darf des Herausgebers zuversichtliche Behauptung, „daß durch unser Werk die Geschichtswissenschaft ein wenig vorwärts gebracht worden ist", wohl als sicherlich nicht übertrieben bezeichnet werden, und es berührt da die Bescheidenheit, mit der über diesen „Versuch zu einer Universalgeschichte" gesprochen wird, um so angenehmer. — Die Besprechung des (IX.) Ergänzungsbandes wird uns wohl noch Gelegenheit zu einem Ueberblick über das ganze Werk bieten. E.

Mitteilungen.

Ueber die vierte **Jahresversammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin** und der Provinz Brandenburg, die am 2. Dezember v. J. unter zahlreicher Beteiligung stattfand, haben verschiedene Zeitungen berichtet, am ausführlichsten die „Vossische Zeitung" vom 3. Dezember. Einen auf stenographischer Grundlage beruhenden Abdruck dessen, was Prediger Prof. D. Scholz, Gymnasialdirektor Dr. Aly, Landtagsabgeordneter Justizrat Cassel und Gymnasialdirektor Dr. Lück gesagt, und einen Auszug aus dem Vortrag des Geh. Hofrats Prof. Dr. Gotheim von Heidelberg wird unser nächstes Heft bringen.

Digitized by Google

Der **Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums** hat seit unserer letzten Mitteilung über ihn zwei neue Hefte zu den zwei bereits erschienenen herausgegeben. Heft III enthält einen Tätigkeitsbericht des Vorstandes (Grundsätze zur Gymnasialreform, ausgearbeitet nach den Beschlüssen des Vorstandes des Vereins), — das Protokoll der Jahresversammlung vom 6. Mai 1907, in der nach dem vom Vereinsschriftführer Dr. Frankfurter erstatteten Jahresbericht Universitätsprofessor von Arnim über die Berechtigungsfrage, Regierungsrat Gymnasialdir. Dr. Thumser über die Erweiterung des Gymnasiallehrplans und Regierungsrat Gymnasialdirektor A. Stitz über innere Reformen im Lehrbetriebe sprach, — weiter die scharfe Abfertigung einer Flugschrift des Paläontologen Hofrats Prof. Dr. Theodor Fuchs mit dem Titel „Die lateinische Grammatik und die formale Bildung", — am Schluß das stattliche Mitgliederverzeichnis. Heft IV aber bringt aus den Verhandlungen der am 29. März 1906 in Ann Arbor (Michigan) abgehaltenen Konferenz über den „Wert des Humanismus, insbesondere der klassischen Studien als Vorbereitung für das Studium der Medizin und der Ingenieurkunde vom Standpunkt der Berufe", 1. das Referat von Viktor C. Vaughan, Dean of the Department of Medicine und Surgery, University of Michigan, über den „Wert des Griechischen und Lateinischen für den Studierenden der Medizin"; 2. das durchaus zustimmende Votum von Charles B. G. de Nancrede, Prof. of Surgery an derselben Universität; 3. das Referat von William B. Hinsdale, Dean of the Homoeopathic Medical College, über den „Wert der humanistischen Studien als Vorbereitung für das Studium der Medizin"; 4. den Vortrag von Herbert C. Sadler, Prof. of Marine Engineering, über den „Wert der humanistischen Studien als Vorbereitung für den Beruf des Ingenieurs"; 5. die Meinungsäußerung hierzu von Gardner S. Williams, Prof. of Civil, Hydraulic and Sanitary Engineering; 6. die Meinungsäußerung von George W. Patterson, Prof. of Electrical Engineering. Der Mühe der Uebersetzung dieser Aeußerungen hat sich in trefflicher Weise Professor von Arnim unterzogen, die ebenfalls sehr lesenswerten Vorbemerkungen sind von der Hand des Dr. Frankfurter. Die Publikation ist von großem Interesse für uns, weil aus ihr erhellt, daß auch in Amerika, also in einem Lande, wo das Erlernen des Lateinischen und Griechischen keineswegs durch Tradition geheiligt erscheinen kann, und nicht bloß von den Vertretern der historischen Wissenschaften, sondern auch von Medizinern und Ingenieuren die altklassische Schulbildung als etwas dringend Wünschenswertes für die Vorbildung zu den von ihnen vertretenen Berufen angesehen wird. Wir sind weit entfernt davon, zu wünschen, daß gemäß dieser Anschauung in Deutschland wieder alle Mediziner und daß alle Ingenieure das Gymnasium besuchen möchten. Aber wir glauben, daß das bei uns jetzt beliebte Geschwätz von dem rückständigen, unpraktischen Charakter des Gymnasialunterrichts kaum einleuchtender widerlegt werden kann, als durch solche Aeußerungen von praktischen Amerikanern, die durch keine Ueberlieferung, keine verkehrten Standesrücksichten in ihrem Urteil beschränkt sind.

Aus diesem Grunde schien es uns wünschenswert, daß auch in Deutschland die Wiener Publikation weite Verbreitung finden möchte, und der Vorstand des Wiener Vereins hat uns zu diesem Zweck freundlicherweise eine größere Anzahl zur Verfügung gestellt. Wir ersuchen nun jedes Mitglied des Deutschen Gymnasialvereins, das dieses Heft der Wiener Mitteilungen kostenlos zu erhalten wünscht, an die hiesige C. Winter'sche Universitätsbuchhandlung eine dieses Verlangen aussprechende Postkarte mit angebogener Antwortkarte zu senden. Darauf hin wird ihm entweder unter Kreuzband das Heft oder die Antwort zugehen, daß die Zahl der uns zu Gebote stehenden Exemplare erschöpft ist.

Schließlich die Mitteilung, daß Paul Cauer am 18. Januar in einer Versammlung des Wiener Vereins einen Vortrag über und gegen die Einheitsschule gehalten hat.

U.

Die diesjährige Generalversammlung des Gymnasialvereins

soll gemäß dem Ergebnis, das eine briefliche Verständigung zwischen den Mitgliedern des Ausschusses unseres Vorstandes gehabt hat, am **Pfingstdienstag** in **Zwickau** stattfinden. Die Wahl des Ortes ist dadurch bestimmt worden, daß dort an den beiden folgenden Tagen der sächsische Gymnasiallehrerverein seine Jahresversammlung hält, und daß es dadurch den zahlreichen sächsischen Gymnasiallehrern, die zugleich Mitglieder unseres Vereins sind, leicht gemacht wird, auch unsere Versammlung zu besuchen. Eines der bei unserer Zusammenkunft zu behandelnden Themen wird sein: „Die Rechte der Grammatik im griechischen und lateinischen Unterricht." Die Berichterstattung hat zu unserer Freude Universitätsprofessor Dr. Immisch in Gießen übernommen. Näheres in Heft II.

Abgeschlossen Ende Januar 1908.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Vierte Jahresversammlung der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg.

Die vierte Jahresversammlung der Berliner humanistischen Vereinigung fand am Abend des 2. Dezember v. J. statt. Wieder hatte sich eine zahlreiche Versammlung in der Aula des Kgl. Wilhelms-Gymnasiums eingefunden. Waren auch die Schulmänner, wie natürlich, in der Mehrheit, so konnte man doch Vertreter fast jeden Standes (auch Offiziere und Künstler) bemerken. Der Herr Oberpräsident der Provinz Brandenburg, der sein Erscheinen in Aussicht gestellt hatte, ließ sich im letzten Augenblicke telegraphisch entschuldigen. Von den auswärtigen Vorstandsmitgliedern des Gymnasialvereins waren Dir. Prof. Dr. Aly von Marburg, Prof. Dr. Ilberg von Leipzig, Dir. Prof. Dr. Schneider und Oberlehrer Dr. Lisco von Frankfurt a. d. O. erschienen.

Der Vorsitzende Prof. D. **Scholz**, Pfarrer an der St. Marienkirche, begrüßte die Erschienenen mit folgender Ansprache:

Hochgeehrte Versammlung! Zum vierten Male tritt die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums für Berlin und die Provinz Brandenburg zusammen. Als sie vor drei Jahren ins Leben gerufen wurde, galt es, wenn ich so sagen darf, den Versuch eines Plebiszits, im allerengsten Rahmen natürlich, über die zukünftigen Aussichten des Gymnasiums. Ohne Zweifel sind die großen Bildungsfragen der Zeit zunächst immer nur Sache einiger weniger, der wirklich Kundigen, wohl Unterrichteten und Urteilsfähigen, schließlich der amtlich Berufenen, was in Erinnerung zu bringen nicht überflüssig ist. Aber die Lösung dieser Fragen und die Art der Lösung greift so unmittelbar in das öffentliche Leben und so tief in das Leben der Familie ein, daß doch andererseits hier chinesische Mauern errichten zu wollen ein vergebliches Unternehmen wäre. Also galt es die Probe darauf zu machen, ob die Ablehnung des humanistischen Wesens soweit verbreitet sei, wie von vielen Seiten behauptet wurde, ob wirklich das alte Gymnasium nur noch den frommen, allenfalls verständlichen, keinesfalls mehr zu duldenden Wünschen etlicher Philologen vom Fach und stimmungsverwandter Seelen entspräche, mit einem Worte, ob das Leben selbst mit seinen Erfahrungen und seinen Ansprüchen über die humanistische Lehre den Stab gebrochen habe. Es konnte ja auch das Gegenteil der Fall sein. Es konnten hier Täuschungen zu Grunde liegen, hervorgerufen durch den Goldglanz eines mächtig aufsteigenden wirtschaftlichen Entwicklungsganges, gefördert durch eine starke Agitation, deren Güte vielleicht nicht im unmittelbaren Verhältnis zu ihrer Stärke steht (Heiterkeit), begünstigt durch jene Instinkte eines unbedingten Mißvergnügens an der Schule, das sich das Gymnasium zur Zielscheibe setzt, während doch jeder ernste Schulbetrieb in gleicher Weise davon betroffen wird.

Der Versuch hat in seinem Erfolge auch kühne Erwartungen übertroffen. Unabhängige Männer aus allen und nicht blos den studierten Lagern haben sich mit uns zusammengeschlossen, haben ihre Liebe zum alten Gymnasium, ihr Verständnis für humanistische Bildung zum Ausdruck gebracht, haben zum Ausdruck bringen wollen, daß sie aus dieser Quelle nicht allein Bereicherung und Vertiefung des inneren Sinnes, sondern zugleich die Fähigkeit geschöpft haben, es auch mit den Wirklichkeiten des äußeren Lebens aufzunehmen. Und der Erfolg war nicht nur ein Kind des Augenblicks und mit dem Augenblick vorübergehend,

Digitized by Google

sondern er hat angehalten und nimmt noch zu. Die Zahl unserer Mitglieder ist beständig im Steigen begriffen. Sie beläuft sich gegenwärtig auf beinahe 900. Erst jetzt wieder in den letzten Wochen sind eine Reihe von Neuanmeldungen eingegangen, und gerade unter den neu Hinzutretenden finden wir Mitglieder beider Häuser des Landtages[1]), finden wir auch besonders angesehene Mitglieder der Aeltesten der Berliner Kaufmannschaft[2]). Durch alles dieses ist der Beweis geliefert, daß die wesentlichste Voraussetzung im Kampf gegen das Gymnasium, nämlich die angeblich allseitige Verurteilung dieser Schule durch Leben und öffentliche Meinung, aus der Luft gegriffen war, ist der Beweis geliefert, daß der moderne Mensch von heute keineswegs gleichbedeutend ist mit einem Verächter des Altertums, ist der Beweis geliefert, daß eine Behandlung des Gymnasiums als Aschenbrödel eine objektive Ungerechtigkeit darstellen würde, zu der auch die fortgeschrittenste Schulverwaltung niemals die Hand bieten dürfte, ist endlich der Beweis geliefert, daß die realistischen Strömungen, wenn sie das Land zu überfluten gedächten, auf starken Widerstand stoßen würden. Dies muß uns zur Genugtuung gereichen.

Andere Faktoren kommen hinzu, um unsere Stellungnahme zu befestigen und auch nach außen hin wirksam zu machen. Es sei hier vor allem erinnert an die Verhandlungen im Preußischen Abgeordnetenhause vom 10. April d. J. [1907], wo wir aufs neue Männer der verschiedensten Parteien und der verschiedensten Lebensstellungen um unsere Fahne versammelt sahen. Es ist dies umso schätzenswerter, als noch im Novemberhefte der Monatsschrift für höhere Schulen der Leiter des Vereins Deutscher Ingenieure und Herausgeber der Zeitschrift dieses Vereins, Herr Geheimer Baurat Peters, seinen uns wohlbekannten Standpunkt auf Zurückstellung des altsprachlichen Unterrichts mit steigender Ungeduld vertrat. Er schließt seine Ausführungen damit: „Ich weiß, daß tausende und abertausende von Männern, die auf dem Gymnasium ausgebildet sind, sich nachher, wenn sie im Leben stehen, bitter beklagen, für das Verständnis ihrer Mitwelt in Gesetz und in Natur, in Literatur und Technik so unzulänglich vorbereitet zu sein, wie es bei dem heutigen Gymnasialbetrieb der Fall ist; sie gäben gern manchen lateinischen und griechischen Schriftsteller, den sie in ihrer Jugend nicht verstanden haben und später nicht mehr lesen können, preis, wenn sie einen tieferen Einblick in die neusprachliche Literatur, in die Vorgänge der Natur am Himmel und auf Erden eintauschen könnten." Es ist, wie gesagt, gegenüber solchen Zeugnissen für uns von nicht geringer Bedeutung, aus gleichartigen Kreisen das Gegenzeugnis zu hören. Besonders lehrreich war in dieser Beziehung eine

---

1) Von Mitgliedern des Landtages gehören der Vereinigung an die Herren: Berndt, Prof. Dr., Mitglied des Abgeordnetenhauses, Hamm i. W. — Brandt, Dr., Wirkl. Geh. Ob.-Reg.-Rat, M. d. A., Berlin. — Cassel O., Geh. Justizrat, M. d. A., Berlin. — Dippe, Rittergutsbesitzer, M. d. A., Plotha. — Fischbeck O., Stadtrat, M. d. A., Berlin. — Fürbringer, Oberbürgermeister, M. d. A., Emden. — v. Heydebrand und v. d. Lasa, Landrat, M. d. A., Kl. Tschunkawe, Bezirk Breslau. — Keruth, Justizrat, M. d. A., Danzig. — v. Kessel, Rittergutsbesitzer, M. d. A., Ober-Glauche. — Kirschner M., Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses, Berlin. — Kopsch, Rektor, M. d. A. u. R., Berlin. — Kreitling Rob., Rentner, M. d. A., Berlin. — Kreth, Reg.-Rat a. D., M. d. A. u. R., Berlin. — Lusensky, Geh. Ob.-Reg.-Rat, M. d. A., Berlin. — Mugdan, Dr. O., Sanitätsrat, Mitglied des Reichstages, Berlin. — Prietze, Geh. Bergrat, M. d. A., Saarbrücken. — Schmidt, Landgerichtsrat, M. d. A. u. R., Berlin. — Schmitz, Justizrat, M. d. A., Elberfeld. — Stroßer, Major a. D., M. d. A., Berlin. — Traeger Alb., Justizrat, M. d. A. u. R., Berlin. — Wiersdorff, Guts- und Fabrikbesitzer, M. d. A., Wegeleben. — York v. Wartenburg, Graf Heinrich, Mitglied des Herrenhauses, Klein-Oels.

2) z. B. Stadtrat Kaempf, Vizepräsident des Reichstages, James Simon, Mitglied der Handelskammer.

Digitized by Google

neuere Kundgebung des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller in Form einer Eingabe an das Kultusministerium, das Englische als Pflichtfach in den Betrieb des Gymnasiums aufzunehmen. Wir werden auf das Englische noch einen Augenblick zu sprechen kommen. Hier kommt in Betracht, wie dieser Verein, dessen Mitglieder ohne Zweifel mitten im Leben stehen und nur dem Leben dienen wollen, sich grundsätzlich zum Gymnasium gestellt hat. Nach dem Berichte des „Tag" vom 1. November d. J. läßt sich der Standpunkt des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller folgendermaßen zusammenfassen: „Weit entfernt, in den Chor derjenigen einzustimmen, die im Streite um das höhere Schulwesen die Gymnasialerziehung als überlebt und den Anforderungen der Zeit gegenüber als gänzlich untauglich bezeichnen, und im entschiedenen Gegensatz zu dem rein utilitaristischen Amerikanismus erblicken die Antragsteller in einer humanistischen Universalbildung das beste Palliativ gegen die Selbst- und Profitsucht, das beste Rüstzeug für die Förderung des Volkes auf allen Gebieten der Kultur." (Bravo!) — Endlich hat der Staatssekretär für die Kolonien, Exzellenz Dernburg, vor einiger Zeit nach dem Berichte der von Professor Wychgram herausgegebenen Zeitschrift „Frauenbildung" auf einen besonderen Anlaß hin, wo es sich um Gründung eines Mädchengymnasiums oder einer verwandten Anstalt handelte, eine Lanze für das Gymnasium eingelegt. Er selber habe das Gymnasium nicht bis zu Ende durchgemacht[1]), aber er trete für das Gymnasium ein, nachdem er an vielen tausend jungen Leuten, die er in Großbetrieben zu beobachten Gelegenheit gehabt, einen überwiegenden Eindruck zu Gunsten der Gymnasiasten gewonnen habe. (Bravo!) Er sagt den Gymnasiasten eine größere Geschlossenheit ihres Wesens nach. Und auch bei etwa gleichartiger Bewertung der verschiedenen höheren Unterrichtsbetriebe sei wenigstens für die höhere Frauenschule der Zukunft das Gymnasium als vorbildlich anzusehen. Jedenfalls würden, denke ich, Dernburgs viele Tausende junger Leute es wohl aufnehmen können mit den „Tausenden und Abertausenden" von Männern, für die Herr Geheimrat Peters redet. Es steht hier bis auf weiteres Beobachtung gegen Beobachtung und freilich auch Ueberzeugung gegen Ueberzeugung. Es ist aber weiter der Schluß zu ziehen, daß weder theoretische Rechthaberei noch irgend welche romantische Liebhaberei, sondern Lebensinteressen gewichtigster Art auf Seiten des Gymnasiums stehen. Und daran knüpft sich der letzte Schluß, daß es schlechterdings nicht mehr angeht, wenn jemand in der Debatte über diese Dinge ernst genommen werden will, über das Gymnasium einseitig abzusprechen.

Unsere Vereinigung, verehrte Anwesende, ist keine Partei; dennoch muß es ihr Anliegen sein, die in ihr herrschenden Gesinnungs- und Stimmungswerte im Sinn der Verteidigung und Abwehr zu Machtwerten umzubilden. Das ist auch das Bedürfnis Ihres Vorstandes gewesen. So erschien es z. B. wünschenswert, die Fühlung mit dem Deutschen Gymnasialverein, zu dem wir ja immer in einem sehr nahen Verhältnis gestanden haben, bei Gelegenheit aufzusuchen und festzuhalten. Ich habe dem Wunsche des Vorstandes, die Vereinigung persönlich zu vertreten, gern Folge geleistet, als der Deutsche Gymnasialverein am 23. Sept. im Anschluß an die Tagung der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Basel zusammentrat. Ich habe die Ehre gehabt, an der Versamm-

[1]) Geh. Rat Prof. Dr. J. Imelmann teilte uns mit, daß Dernburg das Joachimsthalsche Gymnasium bis zum Ende der Obersekunda durchgemacht hat. In dieser Klasse erteilte ihm der Genannte im Jahr 1883 (oder 84) französischen Unterricht. Uebrigens werden wir die ganze, sehr interessante Verhandlung, an der sich Dernburg im vorigen Sommer beteiligte, unseren Lesern unten nach einem Referat des „Grunewald-Echo" zur Kenntnis bringen. U.

Digitized by Google

lung teilzunehmen und habe unsere Grüße überbringen dürfen. Ich bin überzeugt, daß ich auch damit den Sinn und die Zustimmung dieser Versammlung werde getroffen haben. (Bravo!) Wir haben dann fernerhin wahrnehmen dürfen, daß gerade auch auf diesem Philologentage in Basel eine ganz außerordentlich lebhafte Stimmung zu Gunsten der humanistischen Sache vorherrschte. Eine andere Arbeit hat der Vorstand nicht minder für angezeigt gehalten: es ist ein Preßkomitee gegründet worden, gleichsam eine literarische Wache, um — sagen wir — schlecht begründeten oder auch gar nicht begründeten Angriffen gegen das humanistische Gymnasium, wie man ihnen in den Zeitungen öfters begegnet, entschieden entgegenzutreten und irrige Auffassungen und Behauptungen richtig zu stellen. Es ist dies ein Kleindienst von mühevoller Art, und es werden auch Verdrießlichkeiten dabei nicht fehlen. Gleichwohl scheint es der einzige Weg, um gewisse vorlaute Zungen hoffentlich zum Schweigen zu bringen. Wir danken auch an dieser Stelle den verehrten Männern, die sich bereit gefunden haben, in das Preßkomitee einzutreten.

Am 2. November war Ihrem Vorstande Gelegenheit gegeben, Sr. Exzellenz dem Herrn Kultusminister Dr. Holle über unseren Verein Bericht zu erstatten. Herr Direktor Dr. Lück, Herr Geheimrat Professor Dr. Hirschberg und ich haben unsere Bestrebungen darlegen können und haben namentlich darauf hingewiesen, daß trotz des sogenannten Schulfriedens die Herabsetzung des Gymnasiums und die Beunruhigung seines Schulbetriebes keineswegs nachgelassen haben, daß daher unsere Vereinigung sich zusammengefunden habe, um von dem guten Rechte der Selbsthilfe Gebrauch zu machen, daß wir uns aber auch bewußt seien, des Wohlwollens und des Schutzes der obersten Schulleitung nicht entbehren zu können. Ihr Vorsitzender hat diesen wohlwollenden Schutz schließlich in der dreifachen Richtung erbeten:

1. das Gymnasium ist kein Experimentierfeld. (Bravo!)
2. jede Reform muß sich der Eigenart des Gymnasiums anpassen und sich in deren Grenzen halten.
3. diese Eigenart des Gymnasiums wird gekennzeichnet durch die gebietende Stellung des Griechischen im Bunde mit dem Lateinischen. (Sehr richtig! und Bravo!)

Wir glauben das Ergebnis dieses Empfanges als ein durchaus günstiges bezeichnen zu können, insbesondere auch den Eindruck der Ansprache, die Seine Exzellenz an uns richtete. Wir sind nicht minder bereit, gerade der Weisung Folge zu leisten, die uns gegeben wurde, Angriffe auf das Gymnasium nicht allzu tragisch zu nehmen — vorbehaltlich unserer Preßkommission (Heiterkeit), die ich schon vorhin ins Feld führte. (Heiterkeit!) Es ist auch davon die Rede gewesen in einer nachher sich anschließenden Besprechung mit dem Herrn Unterstaatssekretär Wever, der ebenso wie der Geheime Oberregierungsrat Dr. Köpke, bei dem Empfange durch den Herrn Minister zugegen war, was das Gymnasium tun könne, oder vielleicht noch genauer, was es zu tun habe, um seinen Bestand, seine Geltung und seine Wirksamkeit zu verbessern und damit zugleich zu sichern. Insbesondere wurde festgestellt, daß die Aufnahme des Englischen als Pflichtfachs in den Lehrplan der oberen Klassen, bei Wahlfreimachung des Französischen, wie das ja auch die amtlichen Lehrpläne vorsehen, erstrebenswert sei und unbeschadet der inneren Struktur des Gymnasiums wohl geschehen könne. Auch das biologische Thema wurde gestreift, wobei wir die beruhigende Ueberzeugung gewonnen haben, daß einerseits die Versuche des biologischen Unterrichts mit Vorsicht gemacht werden sollen, andererseits, falls sie sich als durchführbar erweisen werden, sie nicht unter Schädigung des altsprachlichen Unter-

Digitized by Google

richts zu unternehmen seien. (Bravo!) Nicht geredet wurde vom Reformgymnasium. Und doch liegt hier, je länger je mehr, für uns und unsere Bestrebungen keine geringe Schwierigkeit. Die hohe pädagogische Leistung von Männern wie Reinhard, Ziehen und anderen findet in unseren Kreisen ganz allgemeine Anerkennung. Aber es gibt eine Art und Weise, von dem Programm der Reformschule zu reden, von ihm Gebrauch zu machen, um nicht zu sagen, dieses Programm auszubeuten, wo wir befürchten müssen, daß das Gymnasium selbst bedroht wird. Es ist uns darum von besonderem Werte, daß wir über diesen Gegenstand am heutigen Abend noch einen Spezialbericht erhalten werden.

Nehmen wir dies alles zusammen, hochverehrte Versammlung, so werden wir sagen dürfen, es ist keinerlei Ursache zu falscher Sicherheit, aber es ist Ursache zu guter Zuversicht. Wir schöpfen die gute Zuversicht erstens aus der Ueberzeugung, daß wir jedem das Seine gönnen, niemandem zu nahe treten und nur unsere Sache verteidigen wollen, zweitens aus der Bereitschaft, alles, was das moderne Leben billigerweise vom Gymnasium erwarten kann, im Rahmen seiner Bestrebungen gern zu beachten, drittens aus der Gewißheit, die nun bei uns gewonnen ist, daß wir für unsere Bestrebungen ein großes fruchtbares und, wie ich glaube, noch weiter zu bestellendes Hinterland haben; endlich auch aus dem Gefühle, daß wir mit unserer guten Sache dem Volke, dem Vaterlande dienen. In dieser Zuversicht lassen Sie uns an die Verhandlungen des heutigen Abends gehen. Sie wird noch gestärkt durch die Tatsache, daß es ausgezeichnete Männer sind, die sich bisher in den Dienst unserer Jahresversammlung stellten, und daß wir auch heute die Freude haben, einen so vortrefflichen Vertreter unserer Sache wie Herrn Geheimrat Universitätsprofessor Dr. Gothein zu hören, den ich hiermit herzlich willkommen heiße und dem wir im Voraus danken, daß er die weite Reise nicht gescheut hat. Ich begrüße nicht minder freudig den Herrn Geh. Justizrat und Stadtverordneten Cassel, an dem wir einen vortrefflichen Schultechniker und, wie wir wissen, wackeren Kämpen für unsere Sache besitzen. Und somit denn heiße ich Sie, hochverehrte Anwesende, alle herzlich willkommen! Lassen Sie uns im Geiste guter Zuversicht an unsere Arbeit gehen! (Lebhafter Beifall!)

Ich habe die Ehre, der Versammlung noch mitzuteilen, daß der Vorsitzende des Deutschen Gymnasialvereins Herr Dr. Aly aus Marburg uns die Freude bereitet hat, an unserer Versammlung teilzunehmen. Ich begrüße Sie, verehrtester Herr Direktor, und stelle Ihnen anheim, ob Sie ein Wort an die Versammlung richten wollen.

Dieser Aufforderung entsprechend äußerte sich Herr Gymnasialdirektor Dr. **Aly** folgendermaßen:

Hochansehnliche Versammlung! Im Namen des Deutschen Gymnasialvereins überbringe ich die herzlichsten Grüße und wünsche dieser Versammlung einen guten Fortgang und Ihrem Verein ein fröhliches Aufblühen. Ich habe zugleich die Ehre, eine größere Anzahl von Exemplaren unserer Vereinszeitschrift, die Sie am Eingange vorgefunden haben, zu überreichen. In der letzten Nummer finden Sie einen ausführlichen Bericht über unsere Baseler Versammlung und werden hoffentlich daraus entnehmen, daß wir in demselben Geiste arbeiten, wie ihn soeben der Herr Vorsitzende als Ihr Prinzip gekennzeichnet hat. Es sind zwei Regimenter mit verschiedenen Nummern auf den Achselklappen, aber sie gehören zu demselben Korps und kämpfen für dieselbe Sache. Ich freue mich es hier aussprechen zu dürfen, daß ich die Begründung Ihres Vereins vor vier Jahren stets als einen überaus glücklichen Gedanken bezeichnet habe, und bin gewiß, daß die Mitglieder des Deutschen Gymnasialvereins mir beistimmen. Der Deutsche

Digitized by Google

Gymnasialverein hat ja einen weit größeren Bezirk; er umfaßt alle Länder deutscher Zunge und stellt so ein geistiges Band dar, wie es nur wenige gibt für die deutsch redenden Stämme. Aber Sie haben, wenn auch einen engeren Bezirk für Ihre Wirksamkeit, so doch Gelegenheit zu einer intensiveren Arbeit. Wenn einmal die Entscheidungsschlacht geschlagen werden soll, ob wir noch ein humanistisches Gymnasium haben werden oder nicht, dann wird die Entscheidung hier in Berlin fallen; und Ihr Verein ist berufen, an erster Stelle zu schirmen und zu kämpfen.

Meine Damen und Herren! Es ist heute mehrfach von Kampf und Krieg gesprochen, und eigentlich sind wir doch ganz friedliche Leute. Wir Freunde des Gymnasiums gönnen allen anderen Schulen ein fröhliches Wachstum, und ich möchte es hier ausdrücklich aussprechen, es liegt in unserm eigensten Interesse, daß die Gleichberechtigung der drei Schultypen auf das konsequenteste durchgeführt wird. Wir verlangen aber freilich auch für uns eine eigenartige Entwicklung, nicht eine bloße Duldung; wir fußen ja auf einem festen Boden, auf einem Königsworte. Unsere Basis ist die Kgl. Kabinetsordre vom Jahre 1900, die uns eine eigenartige Entwicklung zugesagt hat, und an einem Königsworte soll man nicht deuteln. Wie nun diese Entwicklung verlaufen wird, das läßt sich vor der Hand nicht absehen. Gewiß ist nirgends ein Stillstand, nirgends eine träge Ruhe möglich auf geistigem Gebiete. Ich glaube auch nicht, daß man unseren Gymnasien nachsagen kann, daß sie in träger Ruhe auf ihren Lorbeeren ausruhten. Wenn ich aber das, was wir wünschen, hier kurz aussprechen soll, so will ich hinweisen auf die Verhandlungen der westfälischen Direktorenkonferenz, wo der Begriff der Freiheit, von dem uns jetzt soviel erzählt wird, eine herzerfreuende Auslegung erfahren hat. Die westfälischen Direktoren haben in den Thesen, die Sie in unserer Nummer finden, beschlossen, daß sie diese Freiheit als eine innere auffassen, und sie erbitten und wir mit ihnen die Erlaubnis, daß wir aus unserem Prinzipe heraus das entwickeln, was in ihm steckt. Und das ist genau dasselbe, was einst der große Begründer der Philologie, Friedrich August Wolf, den Schulmännern zurief und was ich einem jeden Direktor und allen Lehrern der Prima ins Album schreiben möchte: „Habe Geist und suche Geist zu wecken!" In dieser Gesinnung und in diesem Gedanken fühlen wir uns mit Ihnen einig. Und wenn wir dieser Parole folgen, dann wird uns der Sieg nicht fehlen. (Lebhafter Beifall!)

Nachdem der Vorsitzende Herrn Direktor Aly für seine Begrüßung gedankt hatte, erteilte er Herrn Geh. Rat Prof. Dr. **Gothein** das Wort. Sein Vortrag wird, wie wir hören, als Broschüre von der Weidmannschen Buchhandlung veröffentlicht werden. Wir bringen hier das Referat zum Abdruck, das in der zweiten Beilage zur Vossischen Zeitung vom 3. Dezember erschienen und das uns im allgemeinen als wohlzutreffend bezeichnet worden ist.

Nur wenige Leitsätze aus dem fünfviertelstündigen, überaus gehaltvollen Vortrag können hier wiedergegeben werden. Wenn Plato einst das Wesen der Welt auf Ideen zurückführte, so mögen wir wenigstens die Entwicklung der Bildung auf eine Reihe von Idealen zurückführen. Wie alle Bildungsideale, so hat auch das Ideal der klassischen Bildung durch die Dienste und den befruchtenden Einfluß, den es der allgemeinen Kultur leistet und geleistet hat, seine Berechtigung zu erweisen. Dieses klassische Bildungsideal nun ist sich keineswegs immer gleich geblieben, sondern hat im Laufe der Zeiten die verschiedenartigsten Wandlungen erfahren. Man führt die Verjüngung der abendländischen Bildung auf das Wiedererwachen des klassischen Altertums im 13. und 14. Jahrhundert zurück, aber es wäre ein Irrtum zu glauben, daß der Einfluß der Antike im

Digitized by Google

sogenannten Mittelalter völlig geruht habe oder unwirksam gewesen sei. Wesentliche Elemente der antiken Bildung, wie die Eleganz der Form u. a., hat die byzantinische Kultur in unverkennbarer Weise festgehalten, und auch die abendländische Kultur des Mittelalters, der auch wir Modernen noch vielfach verpflichtet sind, die höfisch-ritterliche Gesittung mit ihrem stark konventionellen Standescharakter ist nicht frei von antiken Elementen, vollends aber die Bildung der Kleriker lebt — wie schon der ausschließliche Gebrauch der lateinischen Sprache und die Verachtung der Volkssprache beweist — ganz von der Tradition des Altertums, des heidnischen wie des christlichen. Auch die Scholastiker wollten bei aller Kirchlichkeit doch die Tradition des Altertums festhalten. Aber doch waren es nur dürftige Bruchstücke des Altertums, die man besaß, und deshalb ist auch aus diesem mittelalterlichen Ideal der klassischen Bildung nichts Dauerndes und Lebensfähiges hervorgegangen.

Die Wiedererweckung und Wiederbelebung des klassischen Altertums im Zeitalter der Renaissance ist eine geschichtliche Erscheinung, die von sehr verschiedenen Gesichtspunkten aus zu erklären ist. Ein fruchtbarer Irrtum — und solchen verdankt die Kultur oft genug ihre wertvollsten Impulse — daß das italienische Volk die direkten Nachkommen des alten Römertums seien, hat den Anstoß gegeben zur Wiedererweckung und Nachahmung der Alten. Diese Nachahmung der Alten wurde zunächst in rein formaler Weise angestrebt; durch Nachahmung ihrer Schreibweise, durch Beherrschung der sprachlichen Form wollte man den Befähigungsnachweis erbringen, daß man antik zu denken, zu dichten und zu schreiben vermöge. Wiederbelebung der antiken Sprache oder richtiger Wiederherstellung des antiken Stils, der Schreibweise der Alten, war das nächste Ideal, dem man nachstrebte. Laurentius Valla's Elegantiae latini sermonis, vielleicht das bedeutendste und einflußreichste Buch des älteren Humanismus, sind für dieses Bestreben charakteristisch. Es wäre verkehrt, diese Bedeutung, die man der Nachahmung der antiken Form beilegte, zu unterschätzen. Von der Form hängt in der Kultur unendlich viel ab. Der Bildungsgrad der einzelnen wie ganzer Zeitalter richtet sich nach dem Wert und der Bewunderung der Form. Diese Formverehrung der Renaissance, das Gefühl für die Feinheiten der Stilunterschiede und Gattungen, das Verständnis für die individuellen Stilverschiedenheiten der einzelnen Autoren, das man sogar zum Gegenstand des Unterrichts in den Humanistenschulen machte, hat eine über seine ästhetische Seite hinausgreifende Bedeutung. Die Ermittlung der Stileigentümlichkeit der einzelnen Autoren weckte die Achtung vor der Individualität und erzeugte das, was wir wissenschaftliche Ehrlichkeit und Wahrheitssinn nennen — Eigenschaften, von denen das ganze Mittelalter, das sich in dieser Beziehung mit naiver Selbstverständlichkeit die gröbsten Fälschungen erlaubte, wenig oder gar nichts wußte. Diese Erweckung und Schärfung des Wahrheitsgefühls ist vielleicht das größte Verdienst, das sich der Humanismus um die Weltkultur erworben hat. Aber alles geistige Leben bewegt sich in Antinomien. Diese Nachahmung der Alten enthält doch in gewissem Sinne eine bewußte Täuschung oder Selbsttäuschung — wie man sie ja auch der humanistischen Bildung der Gegenwart vielfach zum Vorwurf macht. Vor allem der Kunst der Renaissance hat man vorgeworfen, sie sei nicht wahr, in dem Sinne wie die Gotik oder die Antike, sie sei nur schöner, täuschender Schein, sie verwende die Formen der Antike, ohne ihren Gehalt zu erneuern, sie heuchle das Altertum, ohne es zu sein. Ein ähnlicher Selbstbetrug liegt auch der neulateinischen Poesie zu Grunde. Es hängt dies aufs engste zusammen mit der ganzen Renaissance-Auffassung der Antike überhaupt. Man will das Altertum als solches erleben, nicht nur einzelne Bruchstücke aus dem Zusammenhang des Ganzen verstehen, das ganze Altertum von Homer über Vergil und Cicero

Digitized by Google

bis auf Augustin will die Renaissance als eine lückenlose Einheit erfassen; den Respekt vor dem großen Torso, den wir heute haben, kannte man nicht.

Die Nachahmung der antiken Form stand der Renaissance in erster Reihe; erst auf dem Umwege über sie gelangte sie dann auch zur Aneignung des Inhalts der Antike. Dieser Inhalt, dieser ideale Gehalt, ist ein anderer für Boccaccio und Petrarca, ein anderer für Leon Battista Alberti, ein anderer für Marsilius Ficinus, Pico von Mirandola, Lorenzo von Medici, für die Männer der Platonischen Akademie in Florenz, mit ihrem überspannten Kultus des Genies, ihrem individualistisch gefärbten Platonischen Menschheitsideal. Das eigenartigste und feinste Bildungsideal der Renaissance aber zeichnet das geistvolle Buch der „Cortegiano" von Castiglione, wobei Ciceros vollendetstes Werk, die Bücher de oratore, als Muster gedient haben. Hier wird das Ideal der vollkommensten Urbanität, der Daseinsvirtuose und vornehm gebildete Weltmann, der sein Leben zwischen dem glänzend geräuschvollen Treiben des Hofes und den Genüssen der Wissenschaft in selbstgewählter Einsamkeit teilt, in unübertrefflicher Weise geschildert.

Aber auch das glänzende Bildungsideal der Renaissance erlag schließlich dem Gesetz alles historischen Lebens; mehr noch als durch äußere gewaltsame Eingriffe ging es an seiner eigenen inneren Schwäche zu Grunde. Es zeigte sich, daß die bloße Nachahmung der Antike, die bald genug in Manier ausartete, auf die Dauer nicht ausreichte, um einen geistigen Lebensinhalt darzubieten. Dazu kam, daß der Humanismus dem Griechentum, auf das er mit einem gewissen römischen Nationalstolz herabsah, nie ganz gerecht geworden ist. Die Leidenschaft der griechischen Tragödie hat er nie in ihrer ganzen Tiefe verstanden, der Versuch, die antike Tragödie zu erneuern, führte zur letzten originellen Schöpfung der Renaissance, zur Oper.

Der Vortragende geht sodann, wenn auch nur kurz, auf die Entwicklung des Humanismus in Deutschland ein und sucht zu zeigen, daß vor allem die größte geistige Bewegung des 16. Jahrhunderts und der neueren Kulturgeschichte überhaupt, die Reformation, ganz unter dem Einfluß des humanistischen Grundgedankens stehe. Die Reformation ist nichts anderes als die Uebertragung des Renaissanceprinzips auf das religiöse Leben. Die Auffassung der Reformation, daß in der Schrift die kostbare Quelle aller Wahrheit sprudele, ist eine echt humanistische. Zugleich bleibt es ein ewiger Ruhmestitel der deutschen Universitäten, daß von einer Professorenbewegung die mächtigste geistige Umwälzung der Neuzeit ihren Ausgang genommen hat. — Der Vortragende streifte dann noch kurz das klassische Bildungsideal in den protestantischen Schulen des 16. Jahrhunderts einer- und in den Jesuitenschulen andererseits. Treffend legte er die Folgen dar, die sich daraus ergaben, daß man zwar die formale Seite der humanistischen Bildung bis in ihre äußersten Konsequenzen ausbildete und sich zu eigen machte, aber zugleich dem Inhalt dieser Bildung feindselig gegenüberstand. Der Formalismus ist seitdem dauernd die große Gefahr der humanistischen Bildung geblieben; er ist es auch für das Gymnasium, die legitime Erbin des alten Humanismus.

Während das deutsche Volk von jeher der italienischen Renaissance, ihrer Bildung und ihrer Kunst, ein feinfühliges Verständnis und ungeteilte Bewunderung entgegenbrachte, hat es sich den Bildungsschätzen der französischen Renaissance gegenüber unbegreiflich spröde und ablehnend verhalten. Wir dürfen hier heute nicht überall mehr mit den Augen Lessings und Schillers sehen. Die französische Renaissance hat den Inhalt der Antike in einer Weise erfaßt, wie es niemals in Italien der Fall war, vor allem aber hat man hier, zum Teil unter dem Einfluß von Erasmus, das Griechische mit einem Ernste und einem

Digitized by Google

Eifer betrieben, wie es der auf italienischem Boden erwachsene Humanismus nie vermocht hat. Und merkwürdig genug war es gerade der Sohn des Mannes, der das Aeußerste leistete in dieser national-italienischen Beschränktheit, war es Joseph Justus Scaliger, der das Griechentum endgültig zum Siege und den Humanismus hinüberführte in die strenge Wissenschaft, in die Philologie. Scaliger ist der Begründer der philologischen Wissenschaft, er ist verehrt worden, wie vielleicht nie mehr ein Philologe bis auf Mommsen; wie ein König herrschte er zu seiner Zeit im Reiche der Geister; erst das 19. Jahrhundert ist ihm wieder ganz gerecht geworden.

Mit feinen aber festen Strichen zeichnet der Vortragende sodann das Bild der französischen Renaissancebildung und die Züge ihrer namhaftesten literarischen Vertreter, unter denen Michel de Montaigne, dieser lesenswerteste aller älteren Schriftsteller außer Shakespeare, der eigenartigste und interessanteste ist. Skeptiker in philosophischen, Agnostiker in religiösen Fragen, hat er eigentlich nur an das Altertum und seine geistigen Heroengestalten geglaubt; ihm ist Sokrates das Menschheitsideal an sich. Diese Epoche der französischen Hochrenaissance wird abgelöst von der ganz anders gearteten der Racine, Boileau, Lafontaine, in der steifer Regelzwang an die Stelle genußfreudiger Naivetät tritt; trotz ihrer heftigen Polemik und ihrer Geringschätzung der früheren Epoche sind auch diese Männer durchweg Schüler des Altertums, wenn auch in anderer Form. Feinstes Kunstverständnis ist vielen von ihnen nicht abzusprechen.

Nur kurz ging der Vortragende sodann, gewiß zum Bedauern vieler, auf die deutsche Renaissance des 18. Jahrhunderts, auf das hellenistische Bildungsideal im Sinne Winckelmanns, Lessings und der übrigen Heroen unserer klassischen Literaturepoche ein. In dem größten biographischen Meisterwerk, das unsere Kulturgeschichtschreibung aufzuweisen hat, in Carl Justis „Winckelmann", sind die Voraussetzungen und Ursachen dieses deutschen Hellenismus, die Elemente, aus denen er sich entwickelte, in meisterhafter Weise dargelegt. „Rückkehr zur Natur" war das ästhetische Ideal, das unsere Klassiker bei ihrer Vorliebe für das Altertum und bei ihrer Auffassung der Antike leitete: auch wieder einer jener großen, edlen, die Menschheitsentwicklung fördernden Irrtümer, dem wir, zumal das humanistische Gymnasium, unendlich viel verdanken; in Schillers „Göttern Griechenlands" hat er seinen charakteristischen Ausdruck gefunden. Die Altertumswissenschaft des 19. Jahrhunderts ist von dieser rein ästhetischen Auffassung der Antike zurückgekommen; an ihre Stelle hat sie mehr und mehr die historische treten lassen. Wir haben gelernt, das Altertum skeptischer zu betrachten; wenn auch vielleicht nicht so pessimistisch, wie der große Kulturhistoriker Jakob Burckhardt, so doch nicht mehr rosig verklärt, wie unsere Dichterheroen, und selbst noch die Philologen von der Art eines Wilhelm v. Humboldt und Friedrich August Wolf. Noch ist diese Auffassung, die in dem Altertum einen großen, in seiner Art einzigen historischen Entwicklungsprozeß sieht, nicht völlig durchgedrungen, aber an ihrem endlichen Siege ist nicht zu zweifeln. Welche Rückwirkung diese veränderte Auffassung der Antike auf die Lehrweise und die Unterrichtsmethode in unseren humanistischen Bildungsanstalten äußern wird, läßt sich heute noch nicht in vollem Umfange übersehen. Sicher scheint namentlich, daß die sprachlich-grammatische Seite des klassischen Unterrichts auf wesentlich andere Grundlagen wird aufgebaut werden müssen als bisher; aber die Notwendigkeit, auf dem Wege der Sprache in die alte Kultur einzuführen, bleibt bestehen. Die Sprache bleibt die alleinige Eingangspforte zum Verständnis der antiken Literatur und der antiken Gesittung. Und so bleiben auch die Philologen und Altertumsforscher die eigentlichen Hüter der heiligen Flamme; ihre Lebensaufgabe und ihr Ideal aber ist jetzt wie früher: als die höchste aller Kulturmächte das Altertum aufzufassen und zu lehren.

Digitized by Google

Unter lebhaftem Beifalle der Versammlung schloß der Vortragende; der Vorsitzende faßte den Dank der Versammlung in folgenden Worten zusammen:

Ich danke dem Vortragenden nochmals für das, was er uns geboten, für die gewaltige Bilderreihe, die er entworfen hat. Ihre Nutzanwendung steht dahin. Eins aber ist klar, daß, wenn die Welt des Altertums eine solche Fülle von Deutungen zugelassen hat, dieselbe Welt noch immer nicht ausgedeutet, noch nicht zu Ende gedeutet ist, daß auch die gegenwärtige Welt und auch die zukünftige, daß auch die Jugend noch Stoff genug haben wird, daran zu deuten. Das ist der Eindruck, der mir persönlich, hochgeehrte Versammlung, besonders nahe gegangen ist.

Nun darf ich Sie gewiß bitten, daß Sie sich von Ihren Plätzen erheben zum Zeichen Ihres besonderen Dankes.

Nach einer kurzen Pause, die eine Reihe der Anwesenden benutzte, um ihren Beitritt zu der Vereinigung zu erklären, erhielt Herr Geh. Justizrat **Cassel** das Wort zu einem Referat über die Stellung zum Reformgymnasium und überhaupt über die gegenwärtige Lage der von der Berliner Vereinigung vertretenen Sache. Genaue Mitteilung des von diesem Herrn Gesagten hoffen wir später bringen zu können. Hier begnügen wir uns gleichfalls mit der Wiederholung des Referats der genannten Zeitung.

Der Redner gab ein sehr scharfes Votum zu Gunsten des humanistischen Gymnasiums ab und betonte die unbedingte Notwendigkeit seiner Erhaltung in der bisherigen Gestalt. Er beklagte es lebhaft, daß der „Gottesfriede", der im höheren Schulwesen durch die Gleichstellung der drei höheren Lehranstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule), wie sie seit dem Erlaß vom 26. November 1900 besteht, herbeigeführt werden *sollte*, von den Gegnern des humanistischen Gymnasiums immer wieder durch völlig unbegründete Angriffe gestört werde. Das Gymnasium gönne den gleichberechtigten Lehranstalten und selbst der Reformschule alles Gute und völlig freie Bahn zur Entwicklung, wolle nun aber auch seinerseits in seinem durch die Jahrhunderte ererbten und durch Königswort gewährleisteten Bestande ruhig und unbehelligt bleiben; es sei im höchsten Grade bedauerlich, daß selbst von einflußreichen und maßgebenden Stellen unausgesetzt gegen das Gymnasium Stimmung gemacht und dadurch unaufhörlich Beunruhigung in weite Kreise des Volkes getragen werde. Redner versprach, im Abgeordnetenhause bei Beratung des Kultusetats diesen Punkt in energischer Weise zur Sprache zu bringen.

Auch diese Ausführungen fanden lebhaften Beifall; der Vorsitzende dankte mit folgenden Worten:

Wir danken dem Herrn Geh. Justizrat auch noch mündlich, wie Sie schon durch den Beifall es getan haben. Er hat eine sehr lebhafte Rede gehalten. Aber gerade in der Lebendigkeit haben Sie wohl entdeckt, daß er eine anima candida ersten Ranges ist, indem er weit entfernt ist von irgend einer Verketzerung anderer. Schon dieser Tenor seiner Rede, soweit sie direkten Bezug hat auf das Reformgymnasium, scheint mir darauf hinzudeuten, daß ein Wunsch, der aus der Versammlung geäußert worden ist, es möchte nun auch von Seiten der Vertreter des Reformgymnasiums das Wort ergriffen werden, nicht als unbedingt notwendig anzusehen sei in Anbetracht der weit vorgeschrittenen Stunde, in Anbetracht auch dessen, daß wir es bisher nicht so gehalten haben, daß hier eine Diskussion eröffnet wurde. Ich mache darauf aufmerksam, daß es sich für uns nur darum handelt, auch in unserem Kreise die Erwägungen über diese Sache in einen gewissen Fluß hineinzustellen. Wir haben unsererseits auch davon abgesehen, eine Resolution einzubringen, weil ja in der Tat die Frage noch nicht spruchreif ist, und weil eine Resolution nicht geeignet ist, zu einer wirklichen Klärung beizutragen. Wenn die Versammlung mit dieser meiner Auffassung einverstanden ist, so möchte ich auch den verehrten Herrn, der gebeten hat,

Digitized by Google

ev. ein kurzes Wort sagen zu dürfen, bitten, bei der Lage der Dinge darauf zu verzichten. Ist der Herr Direktor Naumann damit einverstanden?

Prof. Dr. **Naumann**, Direktor der Hohenzollern-Schule in Schöneberg bei Berlin, erklärt auf das Wort zu verzichten.

Nach ganz kurzen geschäftlichen Bemerkungen des Herrn Gymnasialdirektors Dr. **Lück** machte sodann Herr Stadtschulrat Dr. **Michaelis** Mitteilung von einer Einrichtung, die die Stadt Berlin zur Förderung des altsprachlichen Unterrichts getroffen hat. Es sind 2000 Mk. bewilligt worden, die teils zu Stipendien für Berliner Oberlehrer bestimmt sind, teils für Vorlesungen, in denen angesehene Dozenten der Universität die Schulmänner in neue wichtige Gebiete der Wissenschaft einführen sollen. — In liebevollster und dankenswertester Weise ist auch den Oberlehrern der Vororte die Möglichkeit gewährt worden, diesen Vorlesungen beizuwohnen. In diesem Winter hat so Prof. Dr. Wilhelm Schulze von der Berliner Universität eine Reihe wichtiger Kapitel aus der Geschichte der griechischen Sprache behandelt. — Nachdem dann der bisherige Vorstand unter warmer Anerkennung seiner bisherigen Tätigkeit wiedergewählt worden war, schloß der Vorsitzende in bereits sehr vorgerückter Stunde die Versammlung mit den Worten: „Es heißt von den Jungen, daß sie teils aus nationalen Aspirationen und teils, weil ihnen die fremde Sprache zu schwer fällt, in den Ruf einstimmen: Los von Hellas und Rom! Wir aber wollen sagen: Weiter hin zu Hellas und Rom!" (Heiterkeit und Beifall.)

Nach Schluß der Versammlung blieb ein großer Teil der Versammlung noch in einem nahe gelegenen Restaurant zusammen.

Aus der pädagogischen Sektion der Basler Philologen-Versammlung.

III.

Die vier in der zweiten allgemeinen Sitzung der Basler Versammlung gehaltenen Vorträge der Universitätsprofessoren Felix Klein, Paul Wendland, Alois Brandl und Adolf Harnack über „Universität und Schule, insbesondere die Ausbildung der Lehramtskandidaten" sind bald nach den Tagen der Zusammenkunft bei Teubner gedruckt worden und haben unzweifelhaft in weiten Kreisen die Beachtung gefunden, die schon durch die Namen der Vortragenden gesichert war. Ein Auszug aus der Verhandlung über diese Vorträge, die in der vorletzten Sitzung der pädagogischen Sektion stattfand und an der gleicherweise Männer der Universität wie der Schule das Wort ergriffen, wird demnächst in dem, wie üblich, bei Teubner erscheinenden Protokoll der Versammlung zu lesen sein. Jedermann wird dann den Eindruck gewinnen, daß die vier genannten ausführlichen Meinungsäußerungen überaus anregend gewirkt haben, und wird es begrüßen, daß durch einen Beschluß der Generalversammlung in Aussicht genommen ist, solchen Meinungsaustausch zwischen Hochschul- und Mittelschullehrern 1909 in Graz fortzusetzen, in der Weise, daß dann je zwei Referate der Diskussion zur Grundlage dienen, das eine von einem akademischen Lehrer, das andere von einem Vertreter des höheren Schulwesens erstattet; und zwar ist zunächst eine solche Behandlung des deutschen und des geographischen Unterrichts geplant.

Der Unterzeichnete möchte sich an dieser Stelle erlauben auf zwei seiner Vota in der Baseler Debatte zurückzukommen, da er weiß, daß aus denselben, ebenso wie aus denen der anderen Herren, in dem Protokoll nur Einzelnes aus-

Digitized by Google

gehoben ist[1]), und da er wünscht, daß die, welche überhaupt von diesen Verhandlungen Kenntnis zu nehmen Lust haben, auch die nähere Begründung zu den von ihm bezüglich des Brandlschen und des Harnackschen Vortrags gemachten Bemerkungen erfahren möchten. Meine Aeußerung zu dem ersteren lautete etwa so:

„Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß der zweite und der dritte der gestrigen Vorträge die ursprünglich durch das Thema gesetzten Grenzen insofern überschritten haben, als sie nicht bloß die Vorbildung der Lehramtskandidaten ins Auge faßten, sondern auch manche Punkte der Gestaltung des Unterrichts. Das ist ja keineswegs zu bedauern, sondern hat zur Aeußerung einer Reihe höchst beachtenswerter Gedanken geführt; aber es erscheint als gutes Recht der Diskutierenden, jetzt auch diese auf Unterrichtsorganisation bezüglichen Ansichten berühren zu dürfen. — Vortrefflich waren im Eingang von Prof. Brandls Erörterungen seine Bemerkungen gegen das heutzutage an Stelle des Volapük beliebt werdende Esperanto; ebenso werden wohl Alle seinen Worten über die Doppelaufgabe der Universitäten, für wissenschaftliche Arbeit und für die Praxis vorzubilden, beistimmen. Niemand wird ferner leugnen, daß die Arbeiten auf dem Gebiet der französischen und englischen Philologie, die sich auf neuere und neueste Erscheinungen, z. B. auf Beobachtungen des gegenwärtigen Sprachgebrauchs, beziehen, nicht minder wissenschaftlich, nicht minder wertvoll sind, als die, welche Sprache und Literatur früherer Jahrhunderte betreffen. Auch die Forderung, daß man in Preußen freigebiger bezüglich der Auslandstipendien für Neuphilologen sein, daß der größte deutsche Staat sich in dieser Hinsicht kleinere zum Muster nehmen solle, wird Jedermann zugeben. Besonders hervorheben möchte ich aber die Zweckmäßigkeit der vom Vortragenden erwähnten, in Berlin üblichen Zwischenprüfungen. Wenn Oberrealschüler ohne Kenntnis des Lateinischen auf die Universität kommen, um moderne Sprachen zu studieren, so ist es nicht eine Härte, wenn man sie vor allen Dingen zwingt, diese Kenntnis zu erwerben, sondern man kommt ihnen damit zu Hilfe, weil ohne diese Grundlage das Studium des Französischen und Englischen in der Luft schwebt und Vorlesungen über diese Sprachen geeignet sind, lateinlose Hörer, die es ernst nehmen, zur Verzweiflung zu bringen. Bedenklich erschien mir in Hrn. Brandls bezüglichen Bemerkungen nur, daß er meinte, in zwei Semestern erreichten die von der Schule ohne Latein Kommenden die Maturität der Realgymnasialabiturienten. Die Prüfungsforderungen müssen dann doch ungemein mäßig sein. Jedenfalls können diese Leute nicht den Umfang der lateinischen Lektüre erreicht haben, der in Realgymnasien normaler Gestaltung in neun Jahren erzielt wird, und es wird durchaus notwendig sein, sie darauf hinzuweisen, wie viel sie von lateinischer Literatur wegen des bedeutenden Einflusses derselben auf die französische und englische noch in der Ursprache kennen zu lernen haben."

„Darf ich nun noch auf Punkte der Unterrichtsorganisation eingehen, die der Vortragende besprochen hat, so will ich kurz, aber, wie ich meine, im Einverständnis mit sehr vielen Anwesenden erklären, daß ich der von Prof. Brandl vorgeschlagenen Folge der Fremdsprache im Gymnasium absolut nicht beizustimmen vermag, ich meine dem Vorschlag, daß die Sextaner mit Englisch, die Quartaner mit Französisch beginnen sollen, und daß dann von Obertertia an Latein, von Obersekunda an das Griechische gelehrt werden soll. Die sonstigen Gründe, die Prof. Brandl für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit Englisch und Französisch angeführt hat, hier zu beleuchten, das würde freilich die mir zu Gebote stehende Zeit überschreiten; doch auf ein Argument einzugehen ist wohl

1) Durchaus entsprechend den Grenzen, die man seit der Dresdener Philologenversammlung für diese Protokolle gezogen hat, während früher wörtlich alle Reden und Widerreden nach stenographischer Niederschrift veröffentlicht wurden.

Digitized by Google

noch möglich, auf das, das von der Schwierigkeit hergenommen ist, die Schüler zu einer ganz richtigen Aussprache der genannten Sprachen zu führen. — Voraus sei die Bemerkung gestattet, daß mir im allgemeinen die Orthoëpie im fremdsprachlichen Unterricht etwas überschätzt zu werden scheint, während sie früher unterschätzt wurde. Mir kommt die Strenge, mit der man jetzt eine völlig korrekte Aussprache bei den Schülern erzielt sehen will, d. h. etwa die, die man zumeist in gebildeten Kreisen von Paris und London hört, um so weniger berechtigt vor, weil man in Bezug auf die dialektischen Eigentümlichkeiten in der Aussprache des Deutschen ungemein liberal denkt und es ganz hübsch findet, wenn der Ostpreuße, der Deutsch-Russe, der Schlesier, Hannoveraner, Wiener u. s. w. gleich an seiner Aussprache erkannt wird. Ist es dem gegenüber denn ein Unglück oder auch nur ein schlimmer Mißstand zu nennen, wenn man in Frankreich und England sich durch seine Aussprache alsbald als Deutschen erweist? Auch ist zu sagen, daß die eben erwähnten dialektischen Eigenheiten in der Aussprache des Deutschen zum Teil auch bei der des Französischen und Englischen immer etwas durchschlagen werden, wie ich denn einen hervorragenden Kenner des Französischen kenne, bei dem, wenn er sich dieser Sprache bedient, die sächsische Provenienz sofort durch Circumflectierung langer Vokale zu Tage tritt. Wie viel Zeit man aber auf orthoëpische Uebungen verwenden kann, die nach meiner Meinung viel besser auf Erweiterung des Umfangs der Lektüre verwandt werden würde, das habe ich besonders in skandinavischen Schulen erfahren. — Der Wunsch des Hrn. Prof. Brandl, daß zum Frommen der Orthoëpie möglichst bald mit Englisch und Französisch begonnen werden möchte, gründet sich nun auf die Ansicht, daß bei dem Sextaner die Zunge ungleich bildungsfähiger sei als bei den Schülern mittlerer Klassen, daß sie während der Jahre des Schulunterrichts allmählich steifer werde. Ist dies richtig? Wäre es so, dann müßte im allgemeinen die französische Aussprache der Oberrealschüler besser sein als die der Realgymnasiasten in Realgymnasien mit der gewöhnlichen Organisation dieser Anstalten. So etwas habe ich nie behaupten hören. Wohl aber erinnere ich mich der verschiedenen Vollkommenheit in der Aussprache des Französischen an zwei schweizerischen Gymnasien, an denen ich tätig war. Die Schüler des einen hatten mit Latein und Griechisch begonnen und danach erst das Französische erlernt; die des anderen hatten die Sprachenfolge Französisch, Latein, Griechisch durchgemacht; und die ersteren sprachen die moderne Sprache im allgemeinen besser aus als die letzteren. Ich möchte glauben, daß die Bildsamkeit der Zunge wohl bei dem Kinde, das von der Bonne Französisch oder Englisch lernt, größer sein wird, als bei dem Knaben und Jüngling, daß sie aber im Verlauf des höheren Unterrichts sich nicht wesentlich verändert."

In der weiteren Diskussion über den Brandlschen Vortrag überraschte ein von allen, die wir gesprochen, nicht verstandener Schmerzensruf des Professor Stengel von Greifswald über seines Kollegen Referat, als ob der hohe Wert des neuphilologischen Studiums von diesem ungenügend geschildert worden sei.

Geheimerat Leo von Göttingen äußerte sich entschieden gegen das System der Zwischenprüfungen von Studenten der neueren Philologie, die mit Realschulbildung auf die Universität kommen. Er meinte, daß es nicht richtig sei, diesen bei ihrem Vorhaben solche besondere Hilfe angedeihen zu lassen, da dieselben ohne das Fundament der gymnasialen Vorbildung doch nicht zu wirklich ersprießlichen Ergebnissen in dem wissenschaftlichen Studium der neueren Sprachen gelangten.

Prof. Brandl wandte gegen meine Bemerkung über die Aussprachebemühungen ein, daß das Ziel derselben nicht die völlige Freiheit von heimischem Anklang sei, sondern nur die Fähigkeit, von den Fremden gut verstanden zu

Digitized by Google

werden. Gegen Geh. Rat Leo's Aeußerung bemerkte er, daß doch nun einmal nach der neuen Ordnung der Berechtigungen eine beträchtliche Anzahl von Oberrealschülern jährlich zum Zweck modernsprachlicher Studien die Hochschule bezögen, welche Berücksichtigung verlangten und auch zum guten Teil verdienten. Zwar seien nach seiner Erfahrung die allerbesten unter den neuphilologischen Studenten stets doch solche, welche von humanistischen Gymnasien kämen; aber auch unter den früheren Oberrealschülern habe er manchen guten Schüler gehabt.

Zu dem Harnackschen Vortrag äußerte ich mich ungefähr folgendermaßen:

„Ich glaube im Sinne aller Anwesenden zu sprechen, wenn ich sage, daß der Vortrag des Geh. Rats Harnack nicht bloß belehrend, sondern erhebend gewesen ist, und das gilt gleicherweise von seinen Bemerkungen über die Vorbildung der Geschichtslehrer und den Geschichtsunterricht, wie von denen über den Religionsunterricht. Unter den ersteren war überaus einleuchtend die Behauptung, daß in ganz anderer, eindringenderer Weise als bisher die ersten Jahrhunderte nach Christi Geburt zu behandeln seien, die Zeiten, in denen dem antiken Lebensideal das davon so verschiedene christliche gegenübertrat und allmählich herrschend wurde. Zweifellos richtig war ferner die Forderung, daß den Schülern auf den oberen Stufen auch Proben historischer Kritik vor Augen zu führen seien, und gewiß erklärt es sich zum Teil aus dem Unterlassen solcher Belehrungen, wenn bisweilen Männer der exakten Wissenschaften, die auf ihrem Gebiet die schärfste Skepsis üben, gegenüber durchaus anfechtbaren Ueberlieferungen eine merkwürdige Vertrauensseligkeit zeigen. Ich möchte nur bemerken, daß es im guten philologischen Unterricht an derartigen Anweisungen von Widersprüchen und Unzuverlässigkeiten in den Ueberlieferungen der gelesenen Autoren keineswegs fehlt. Wenn aber Geh. Rat Harnack uns dann eklatante, ja erschreckende Beispiele von Unkenntnis der gegenwärtigen staatlichen Einrichtungen angeführt hat, Beispiele, die er wohl in seinen kirchenhistorischen Uebungen aus dem Munde von Studenten vernommen, so möchte ich bitten, doch hier nicht zu generalisieren. Nicht bloß in dem Lande der Eidgenossen werden die Schüler, soweit meine Kenntnis seiner höheren Schulen reicht, über die Bundes-, die Kantonalverfassung und Aehnliches keineswegs im Unklaren gelassen, sondern auch in verschiedenen deutschen Staaten ist jetzt für die höheren Schulen Mitteilung von sogenannten bürgerkundlichen Kenntnissen verordnet; auch habe ich wiederholt, z. B. in Abiturientenexamina an badischen Gymnasien, Gelegenheit gehabt zu beobachten, daß solches Wissen nicht fehlte."

„Von den Wünschen, die Geh. Rat Harnack für den Religionsunterricht ausgesprochen hat, ist zweifellos sehr beachtens- und billigenswert das Verlangen, daß im protestantischen Unterricht der obersten Klassen klarere und würdigere Vorstellungen von Glauben und Kultus der katholischen Kirche vermittelt werden möchten, als öfter in den Köpfen protestantischer Schüler zu finden sind. Besonders in fast nur protestantischen Teilen Deutschlands trifft man manchmal ganz abenteuerliche Anschauungen von dem, was ein Katholik glaubt und tut, und infolge dessen starke Geringschätzung der katholischen Ueberzeugungen. Und wenn von katholischer Seite nicht oder doch nicht überall entsprechend dem, was von Harnack für protestantische Schulen verlangt wird, verfahren werden sollte, so würde das die protestantischen Religionslehrer nicht von einer Pflicht entbinden, die nicht bloß als eine pädagogische, sondern zugleich als eine politische, eine im Interesse des Vaterlands zu erfüllende bezeichnet werden muß. — Die von Harnack ausgesprochene Forderung einer Unterbrechung des Religionsunterrichts der Schule in mittleren Klassen hat nach meiner Anschauung sehr gutes Recht, wenn man damit den Gedanken verbindet, daß in diese Zeit der Konfirmanden-Unterricht fällt. Denn das Nebeneinander von diesem und dem religiösen Schul-

Digitized by Google

unterricht hat nicht bloß den Uebelstand eines zeitweiligen Zuviel von religiöser Belehrung, sondern häufig noch den größeren, daß der für die Konfirmation vorbereitende Geistliche und der Religionslehrer der Schule in ihren Ansichten mehr oder minder stark differieren. — An diese Tatsache anknüpfend möchte ich endlich noch zwei Punkte berühren, welche Hauptschwierigkeiten des protestantischen Religionsunterrichts bilden, während der katholische von ihnen garnicht berührt wird. Eine an den Berichten der Evangelisten geübte Kritik hat nach der Ansicht vieler Theologen zu einer Erschütterung der Dogmatik in wesentlichen Punkten geführt, wogegen eine große Anzahl anderer sich gegen diese Kritik und ihre Folgerungen negativ verhält. Damit nun nicht der theologische Streit in die Schule getragen werde, ist verlangt worden, daß man aus dem Religionsunterricht der oberen Klassen die Dogmatik ausscheiden und nur historische Belehrungen geben solle. Indes bei Leben und Lehre Jesu ist es unmöglich, Dogmatik und Geschichte von einander zu trennen: hier sind beide unzertrennlich verknüpft, insofern die Dogmatik auf dem Glauben an die Wahrheit gewisser Erzählungen, z. B. der von der Auferstehung Jesu, beruht und eine historische Darstellung nicht umhin kann, zu der Frage nach der Wahrheit dieser Ueberlieferungen Stellung zu nehmen. Die andere große Schwierigkeit für den protestantischen Religionsunterricht aber, die von Vielen, glaube ich, ganz übersehen wird, besteht in der Verschiedenheit der religiösen Ueberzeugungen, die in den verschiedenen Häusern herrscht, aus denen die Schüler kommen. Liberale Theologen scheinen manchmal wirklich zu glauben, daß bibelgläubige Familien nicht existieren oder doch nicht berücksichtigt werden müssen, und daß allen Schülern Anschauungen zu vermitteln seien, deren Mitteilung diese Lehrer als Aufklärungen betrachten, während dadurch die Gemüter vieler Kinder und Eltern verletzt werden. Dieser Umstand, der bisweilen schon zu ernsten Beschwerden in verschiedenen Staaten Deutschlands geführt hat, ist der Art, daß er möglicherweise eines Tages dazu nötigt, den Religionsunterricht wenigstens in den oberen Klassen der höheren Schulen für fakultativ zu erklären, oder daß doch die uneingeschränkte Möglichkeit der Dispensation von ihm zugestanden wird. Ich spreche hier keineswegs einseitig für das Recht der Bibelgläubigen, aber ich behaupte allerdings, daß auch ihr Recht voll anerkannt und durchaus gewahrt werden muß“ [1]).

Danach ergriff Prof. D. Deißmann von Heidelberg das Wort zur Aufstellung folgender Forderungen, die ich nach seiner eigenen Niederschrift mitteile:

„I. Für den akademischen Unterricht 1. Entlastung des Lehrstoffes von rein doktrinärem Material, 2. stärkere Heranziehung der originalen Schöpfungen der christlichen Frömmigkeit (der klassischen religiösen Texte der prophetischen und kontemplativen großen Christen aller Zeiten, aber auch der Meisterwerke der christlichen Künste), 3. stärkere Berücksichtigung des britisch-amerikanischen und des nordgermanischen Protestantismus der Gegenwart, 4. Einrichtung von Konversatorien über die großen Weltanschauungsprobleme, 5. persönliche Beratung der Studenten in Sprechstunden. — II. Fürs Gymnasium 1. Freiwilligkeit der Teilnahme am eigentlichen «Religions»-Unterricht, 2. Wegfall der Noten und Prüfungen in «Religion», 3. konversatorische Behandlung der Weltanschauungsprobleme in den obersten Klassen.“

Gymnasialdirektor Aly von Marburg sprach sich dahin aus, daß der Religionsunterricht jedenfalls nur während der Zeit des Konfirmandenunterrichts zu missen sei, und erklärte sich entschieden dagegen, daß die Ansichten über die Entstehung des Alten und Neuen Testaments in die Schule getragen würden.

Geh. Rat Harnack zeigte in einem Schlußwort näher, wie er sich die von ihm gewünschte Weckung kritisch-historischen Sinnes bei den Schülern der oberen

[1]) Siehe unten den Schluß der Mitteilungen über Verhandlungen der preuß. Abgeordneten.

Digitized by Google

Klassen und wie er sich die Schilderung des Katholizismus und des alten Protestantismus denke. Ein durch 12 und unter Umständen noch mehr Jahre fortgesetzter Religionsunterricht erscheint ihm, ganz abgesehen von der Konkurrenz des Konfirmandenunterrichts, nicht förderlich. Das Bedenken wegen der verschiedenen religiösen Ueberzeugungen verschiedener Eltern gab er als berechtigt für die Besprechungen auf den obersten Stufen des Unterrichts zu und ebenso, daß hier durch Dispensationen geholfen werden müsse.

Am Ende unserer Berichte über die Basler pädagogischen Verhandlungen möchten wir die Worte zum Abdruck bringen, mit denen der zweite Präsident der Versammlung, der Rektor des Basler Gymnasiums, Prof. Dr. Schäublin, die letzte allgemeine Sitzung schloß. Berühren doch auch sie die wichtigen uns jetzt bewegenden pädagogischen Fragen.

„Wenn ich mir am Schlusse unserer Verhandlungen noch für einige Augenblicke Ihre Aufmerksamkeit erbitte, so geschieht es nicht, um in den Strauß herrlicher Geistesblüten, den in diesen Tagen die deutschen Philologen und Schulmänner uns dargeboten haben, noch ein bescheidenes Blümlein zu stecken, sondern um diesen Strauß noch einmal in die Hand zu nehmen und den Gefühlen Ausdruck zu geben, die mich bei seinem Anblick bewegen. Es sind die Gefühle des Dankes und der Freude. — Meinen Dank auszusprechen drängt es mich als Philologe und als Schulmann. Als Philologe, weil es mir während dieser Tage vergönnt war, das lebendige Wort der Meister unserer Wissenschaft wieder zu hören und auf mich wirken zu lassen. Daß viele wie ich das Bedürfnis empfinden, sich immer wieder von Neuem durch den Mund der großen Lehrer unserer Wissenschaft für ihre Aufgabe begeistern zu lassen, das beweist mir die große Zahl derer, die das Programm bewogen hat, die Reise nach Basel zu unternehmen. Und es lohnte sich wahrlich nach Basel zu kommen. Ich habe während der vergangenen Tage viele schmeichelhafte Komplimente über die Reichhaltigkeit und Gediegenheit der wissenschaftlichen Darbietungen entgegennehmen dürfen. Daß unser Programm so reich geworden ist, das ist nicht unser Verdienst, es ist das Verdienst der Herren Vortragenden, welche unserer Aufforderung mit der größten Bereitwilligkeit Folge geleistet und uns aus ihrem reichen Schatze das Beste gegeben haben. Wir Schulmeister müssen in unserem Berufsleben so oft zensieren, daß es uns leider auch auf anderen Gebieten des Lebens zur Gewohnheit wird. Heute möchte ich aber von dieser schlechten Gewohnheit nicht abgehen; denn gute Zensuren zu erteilen gewährt Freude. Nehmen Sie also, geehrte Herren Vortragende, von unserer großen Konferenz das Prädikat Summa cum laude entgegen."

„Als Schulmann fühle ich mich sodann verpflichtet, einen doppelten Dank abzustatten. Der erste gilt den Vertretern der Universität, welche in diesen Tagen ihr warmes Interesse für die Schule bekundet haben. Sie haben uns die Hand geboten zu gemeinsamer Arbeit im Dienste der Jugendbildung und Jugenderziehung. Wir ergreifen diese Hand mit Freuden und werden sie nicht mehr loslassen. Ich stehe nicht an, den Kontakt, der zwischen Universität und Schule durch ihr Verdienst hergestellt wurde, als einen Hauptgewinn der diesjährigen Tagung zu bezeichnen. — Mein zweiter Dank gilt den Kollegen, welche mit Mannesmut und feuriger Begeisterung die Sache des humanistischen Gymnasiums verfochten haben. In dem nun schon seit Jahrzehnten tobenden Kampf haben wir uns immer mehr in die Verteidigungsstellung drängen lassen. Mit bloßer Abwehr wird aber nichts Positives geschaffen. Daß diese Einsicht bei den Freunden des humanistischen Gymnasiums sich immer mehr Bahn bricht, daß die Ueberzeugung sich durchringt, daß nun endlich an die Stelle der Defensive die Attacke

Digitized by Google

treten müsse, das beweist die Gründung der großen Vereine in Berlin und Wien, das hat uns aber in diesen Tagen ganz besonders die frische fröhliche Kampfesstimmung gezeigt, welche in den Verhandlungen des deutschen Gymnasialvereins und der pädagogischen Sektion herrschte. Möge sie anhalten und damit die 49. Versammlung zum Wendepunkt werden im Kampf um die uns allen teure Schule."

„Und nun noch das Gefühl der Freude. Es ist die Freude an dem uns allen durch das Programm wieder deutlich sichtbar gewordenen Wachsen und Blühen der zehn Aeste des Baumes der Wissenschaft, deren Pflege die Mitglieder unseres Vereins sich widmen. Beim Anblick dieses Blühens und Gedeihens der Wissenschaft, beim Rückblick auf die nun hinter uns liegenden Tage reichen wissenschaftlichen Lebens, wem sollte sich da nicht der Ruf des tapferen Humanisten auf die Lippen drängen, mit dem ich den wissenschaftlichen Teil der 49. Versammlung schließe, der Ruf Huttens: Es ist eine Freude zu leben!"

G. U.

Von der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

Am 30. November hielt vor einem großen Zuhörerkreise Herr Gymnasialdirektor **Wegehaupt** einen Vortrag über die Frage: **Inwieweit ist eine freiere Gestaltung des Unterrichts in den höheren Klassen des Gymnasiums wünschenswert?** Nach einer längeren einleitenden Besprechung, in der er an der Hand der früheren preußischen Lehrpläne die geschichtliche Entwicklung der Frage bis auf die Gegenwart verfolgte, zeigte er zunächst, wie in Hamburg bei aller persönlichen Freiheit, die Direktoren und Lehrerkollegien im Unterrichtsbetriebe genießen, die amtlichen Pläne diese Freiheit auf ein Minimum beschränken, ob eine dritte Stunde dem Turnen beigelegt werde und ob in Obertertia die eine naturkundliche Stunde zur Vorbereitung für Physik oder für Naturbeschreibung verwendet werde. Demgegenüber empfahl er die Einrichtung der preußischen Pläne von 1901, nach denen in den oberen Klassen die Möglichkeit besteht, zeitweilig die Zahl der Stunden für Latein und Griechisch und andrerseits die für Mathematik und Physik zu Gunsten des einen Gegenstandes unter Verkürzung des andern zu erhöhen, so daß etwa einmal sieben Stunden Griechisch, sechs Latein oder drei Mathematik, 3 Naturwissenschaften erteilt würden. Warum sollte nicht einem Lehrer, der mit ganz besonderer Lust und Erfolg im Griechischen unterrichtet, einmal ein Plus in diesem Unterricht zu gute kommen; vielleicht ließe sich auch, wenn der Mathematiker Hervorragendes auf biologischem Gebiete leistete, so am leichtesten der Biologie Eingang in das Gymnasium verschaffen. — Auch sonst werde jeder verständige Direktor seinen Lehrern eine gewisse Freiheit in der Auswahl und Behandlung des Stoffes gewähren, und so finde der gut unterrichtete Lehrer eine Fülle von Gelegenheiten, um mit einem dafür empfänglichen Schülerpublikum literarische, philosophische, naturgeschichtliche Fragen zu erörtern, die sich an jeden Unterricht anschließen könnten. Aber die Hauptsache sei nicht die Bewegungsfreiheit der Lehrer, sondern die, wie für die Schüler größere Bewegungsfreiheit im eigentlichen Unterrichtsbetriebe zu ermöglichen sei. Dabei müsse zunächst als Grundsatz gelten, daß die freiere Behandlung des Lehrplans nur von der Schule und ihren Lehrern ausgeht, die die Hüter einer solchen Freiheit sein müßten.

Zunächst sei da die Möglichkeit im deutschen Aufsatz gegeben. Freilich nicht etwa, wie von mehreren Seiten vorgeschlagen wird, so, daß jeder Schüler sich selbst das Thema zum Aufsatz wählt — ein Verfahren, das sich in den Augen jedes vernünftigen Schulmannes von selbst richtet —, sondern so, daß einem fleißigen und tüchtigen Schüler, der durchaus das Vertrauen der Lehrer verdient, eine selbstgewählte oder nach Rücksprache mit dem Lehrer gewählte Arbeit von größerem Gedankeninhalt als eine gewöhnliche Aufsatzübung zum vollgiltigen Ersatz für die der Klasse gestellten Aufgaben angerechnet würde. Natürlich könnten solche Arbeiten, je nach Lust und Liebe des Verfassers, auch aus andern Unterrichtszweigen hervorgehen. Ob man dabei soweit gehen solle, als Ansporn für solche Arbeiten Befreiung

Digitized by Google

von allen schriftlichen Arbeiten des letzten Halbjahres, Bewertung der Arbeit bei der Befreiung von der mündlichen Prüfung zu versprechen, sei zweifelhaft und müßte wohl von Fall zu Fall, je nach Güte und Umfang der Arbeit entschieden werden, ebenso wer die Arbeit beurteilen solle, ob der Lehrer des Deutschen oder der Fachlehrer allein, oder beide zusammen. Ganz besonders würde diese Einrichtung wohl der Privatlektüre, dem Schmerzenskinde unsrer Gymnasien, zu Gute kommen, denn eine umfassende Lektüre von Schriftstellern oder Teilen von Schriften, die nicht in der Klasse gelesen werden, könnte sehr wohl als eine vollwertige Arbeit jenen andern an die Seite gestellt werden, namentlich wenn über die Privatlektüre von dem Schüler ein eingehender Bericht, mündlich oder schriftlich, erstattet würde. Selbstverständlich wäre hierbei jeder Zwang zu verwerfen; es darf eben nur den Schülern Gelegenheit zu eigenartiger Betätigung gegeben werden.

Skeptischer stellte sich der Vortragende der Anregung gegenüber, Studientage wieder an den höheren Schulen einzuführen. Denn was in geschlossenen Internaten möglich sei, sei sehr schwierig in einem Kreise Einzellebender; wollte man diese Einrichtung ohne weiteres über die Hamburger Primaner ergehen lassen, sie würden ihr wahrscheinlich ratlos gegenüber stehen. Wer könnte dafür eintreten, daß diese Tage wirklich dafür verwandt werden, wozu sie bestimmt sind. Um diesem Mißbrauch zu begegnen, habe man in Frankfurt a. M. an der Wöhlerschule und am Goethegymnasium für Unter- und Oberprima eine Reihe von Tagen als Studientage festgesetzt, an denen aber die Schüler zur Schule kommen, um dort sich mit einem ihren besonderen Neigungen naheliegenden und ihrer Befähigung entsprechenden Wissensgebiete zu beschäftigen. Von den weiteren Bestimmungen, die der Vortragende mitteilte, seien besonders die des Goethegymnasiums erwähnt, daß diese Tage nicht zu Repetitionen für das Abiturientenexamen benützt werden dürften und daß, falls ein Schüler sich dieser Freiheit unwürdig zeigt, ihm ohne Rücksicht auf seine Wünsche Schulaufgaben zu stellen seien. Da es bei diesen Versuchen nicht an Anleitung noch an Aufsicht fehle und da sämtliche Schüler an dieser Einrichtung teilnehmen könnten und müßten, so sei diese Einrichtung wohl beachtenswert und der Nachahmung würdig. Doch müsse man auch dabei befürchten, daß in der großen Stadt mit ihrem an Zerstreuungen reichen Leben die Schüler vielfach über die Pflege einer bestimmten Liebhaberei nicht hinauskommen möchten. Die Schule habe aber die Aufgabe, eine allgemeine geistige Durchbildung im Auge zu behalten, und dazu bedürfe es konsequenter und nach bestimmtem Plane zu leistender Arbeit. Dieser Aufgabe aber würden auch diese Studientage nicht gerecht werden, wenn sie nicht von allen Schülern in wirklich wissenschaftlichem Streben ausgenützt würden. Doch, wie schon gesagt, beachtenswert sei jene Einrichtung und nicht a limine abzuweisen.

Dagegen müsse er sich gegen eine andere Einrichtung erklären, die im Interesse der Bewegungsfreiheit am Gymnasium in Strasburg in Westpr. seit 2 Jahren eingeführt sei und jetzt schon weiter um sich greife, das sei die Teilung der Schüler in eine sprachliche und eine mathemat.-naturwissenschaftliche Gruppe, d. h. es hätten die Schüler der ersten Gruppe 2 Stunden Mathematik, die der zweiten 2 Stunden lateinische Grammatik weniger als in den Lehrplänen vorgesehen, dafür den entsprechenden Unterricht verstärkt, in der ersten Gruppe 2 Latein, in der zweiten 2 Mathematik mehr. Da sei zuerst zu fragen, ob nicht mindestens eine dritte Gruppe noch gebildet werden müsse von solchen Schülern, die besonders gut und nach beiden Richtungen gleichmäßig veranlagt seien, die den unverkürzten lateinischen Unterricht haben und auch nicht in der Mathematik sich zwei Jahre langweilen, sondern über den Standpunkt der Obersekunda hinaus gefördert zu werden wünschten. Und solcher Schüler hätten wir doch eine große Zahl. Ferner wer solle die Entscheidung treffen, zu welcher Gruppe der Schüler gehöre? Könne man das Vertrauen haben, daß Schüler beim Eintritt in die Prima ein sicheres Urteil über ihre Befähigung für dies oder jenes Fach haben? Wahrscheinlich würde häufig die Sympathie oder Antipathie oder auch die Bequemlichkeit den Ausschlag bei der Wahl geben. Was solle geschehen, wenn ein Schüler nach einiger Zeit umsatteln wolle? Verfahre man ihm das, wo bleibe da die Freiheit? Andernfalls aber sei sein Fortkommen in der andern Abteilung zweifelhaft. Sollte aber das Lehrerkollegium die Entscheidung treffen, das, wenn auch ein besserer und sichrerer Beurteiler

Digitized by Google

als Schüler und Eltern, doch auch sich irren könne, wo bleibe da die Freiheit der Schüler? Auch leide sicher der einheitliche Charakter einer Schule durch solche Einrichtung. Ferner sei doch auch ein gewisses Gewicht auf die Schwierigkeiten im Unterrichtsbetriebe zu legen. Größere Anstalten brauchten sicher wenigstens einen Lehrer mehr, etwas was für Hamburg, wo die Zahl der Lehrer gesetzlich festgelegt sei, seine großen Bedenken hätte. Auch würde das Gefühl der Zusammengehörigkeit unter den Schülern leiden und Eifersüchteleien und Überhebung des einen Teils über den andern würden nicht ausbleiben. Schließlich aber sei auch eine Großstadt mit ihren mannichfaltigen Schulen, die jeder Eigenart gerecht werden, durchaus nicht der Platz, eine solche Gruppenbildung einzuführen, die vielleicht in einer Kleinstadt, wo nur eine Schule existiert, ein gewisses Recht habe.

Noch viel weniger könne er sich mit einer Verbindung des Klassensystems und des Fachsystems befreunden, einen Vorschlag Paulsens, den in der Kölnischen Zeitung von 1905 Nr. 1035 ein Fachmann weiter verfolgt habe. Danach sollten an Gymnasien von Obersekunda aufwärts außer Mathematik auch Latein und Griechisch aus dem Klassensystem ausscheiden und in drei auf einander folgenden Jahreskursen behandelt werden, an denen die Schüler, ohne Rücksicht auf die Klasse, der sie angehören, teilnehmen. Wenn ein Schüler am Ende des Schuljahres in einem dieser Kursusfächer nicht voll genüge, so würde er in diesem Fache den Lehrgang wiederholen, während er in den übrigen Fächern mit seiner Klasse weitergehe. So werde der folgende Kursus von dem Ballast der Nachzügler befreit und die Zurückbleibenden selbst erhielten durch das ihnen in ihrem Schmerzensfach vergönnte Verschnaufen die Möglichkeit, in andern Fächern weiter zu schreiten und mehr zu leisten, und nicht wegen partieller Mängel auf anderm Gebiete auch in denjenigen Fächern zurückgehalten zu werden, wo eine Notwendigkeit nicht vorliege. Solche Einrichtung erklärt der Redner für das Gymnasium gänzlich ablehnen zu müssen. Wie könne der innere Zusammenhang gewahrt werden, wenn der eine Schüler Repetent wäre im Griechischen, der andere im Lateinischen und beide vor dem Examen ständen. Und wenn man sage, daß das Fachsystem im 18. Jahrhundert, ja zum Teil noch im 19. (Parchim) geblüht habe, so habe es damals noch keine Reifeprüfung gegeben; wer also vor Alters in einem Fache auf der niedrigeren Stufe zurückblieb, konnte auch so die Hochschule besuchen. So hindere also die Reifeprüfung das Fachsystem; eine Abschaffung der Reifeprüfung aber sei — Gott sei Dank! — noch auf lange Zeit hin nicht zu erwarten.

Nachdem dann der Vortragende noch mit kurzen Worten die Selektenbildung und das schwebische System der Wahlfreiheit, das dem Schüler gestattet, aus seinem individuellen Lehrplan einzelne Fächer zu streichen oder fortzuwählen, abgelehnt hatte, wies er zum Schluß auf die Bedeutung hin, die die Kompensationen in der Reifeprüfung für die Frage der Bewegungsfreiheit hätten; vernünftig angewendet, könnten die Kompensationen der Reifeprüfung viel von ihrem Schrecken nehmen. Bei aller Geneigtheit aber, den Schülern eine gewisse Bewegungsfreiheit zu gewähren, sei es doch seine feste Meinung, daß wenn die Jugend nicht konsequent zu dem eisernen Muß der Pflichterfüllung angehalten werde, wenn sie vielmehr nach Neigung, ja nach Bequemlichkeit sich mehr oder weniger ihre Pflichterfüllung zurechtlegen könne, sie im späteren Leben nicht in rechter Weise Stellung und Amt ausfüllen könne. Für dieses Ziel aber die Jugend fähig zu machen, möge es dem Gymnasium nie an Lehrern fehlen, die bei aller Konsequenz und Strenge es verständen, durch ihre wissenschaftliche Tüchtigkeit und durch Eingehen auf die individuellen Neigungen der Schüler sie zur Freiheit und Selbständigkeit zu erziehen.

An den mit allseitigem Beifall aufgenommenen Vortrag schloß sich noch eine Debatte an, bei der Geheimrat Wallichs mit jugendlicher Lebhaftigkeit sprach.

Adolf Harnack, Gustav Roethe, Paul Förster.

Der Realgymnasialprofessor Dr. Paul Förster hat in einer Mitte Mai 1907 erschienenen Streitschrift „Anti-Roethe" die beiden ersten, im Druck erschienenen, vor der in Berlin vor kurzem neugegründeten „Vereinigung der Freunde des

Digitized by Google

humanistischen Gymnasiums" gehaltenen Hauptvorträge der Universitätsprofessoren Harnack und Roethe einem sehr verwegenen und scharfen Angriff unterworfen. Paul Förster, der antisemitische Alldeutsche, gehört bekanntlich mit zu den Führern der Bewegung, welche, von der Neuregelung des höheren Schulwesens im Jahr 1901 durchaus unbefriedigt, eine von dem klassischen Altertum so gut wie losgesagte, auf rein deutscher Kultur fußende, die neueren Sprachen und die Naturwissenschaft dagegen den Forderungen des modernen Lebens gemäß betreibende „Oberschule" anstrebt.

Die Herren Harnack und Roethe und Gesinnungsgenossen einerseits und Paul Förster und Anhang andrerseits werden sich nie gegenseitig überzeugen, weil beide an die Macht ihrer Gründe glauben, vor allem aber beide so geartet sind, daß ihre Herzensneigung und Willensmeinung in die Richtung ihrer Gründe fällt. Ich stehe durch meinen Beruf und dessen Wahl nach tiefinnerster Neigung auf das entschiedenste auf Seiten des altklassischen Gymnasiums, bin übrigens mit einer längeren Erprobung der Versuchslösung der Frage der höheren Schule vom Jahre 1901 und mit realistischerer Bildung nach freier Wahl und nach Artung der Persönlichkeiten durchaus einverstanden. Dennoch kann ich nicht leugnen, daß die Schrift Paul Försters in gewissem Sinne zunächst einen Eindruck auf mich gemacht hat. Sie ist sehr frisch und in unaufdringlich reinem Deutsch geschrieben, namentlich aber von großer Virtuosität, überall so aus dem Kampf von Gründen gegen Gründe hervorzugehen, daß ein Anschein, mit dem stärkeren Stecken geschlagen zu haben, auf ihre Seite fällt. Und doch sogleich hier ein erster Einwand: Aus der Voraussetzung etwa rein deutsch gebliebener Kultur ist, nach den wenigen Proben rein deutschen Geistes, die in dem deutschen Schrifttum überhaupt erhalten sind, zu urteilen, diese hohe dialektische Gewandtheit nicht zu erklären, sie stammt tatsächlich aus der Schule griechisch-römischer rhetorischer Schmiedung und Schmeidigung des Gebrauches der Gedanken und Worte zum Kampf, ein Einwand freilich, den Paul Förster gleichfalls versuchen würde umzustoßen, durch den Hinweis: was hätte das Deutsche erst werden können, wenn es geschichtlich anders gekommen wäre! Er will eben durchaus recht behalten und weiß gewiß für manchen den Schein davon fertig zu bringen.

Andrerseits sind die Gründe Harnacks und Roethes, in vielfach geistreicher und origineller Fassung, doch die alten, guten Gründe, die mir immer die Zuversicht zu dem gekräftigt haben, was ich aus Herzenswahl als Ueberzeugung in diesen Dingen in mir trug. Denn neue Gründe sind in dieser Sache wirklich kaum aufzufinden: so sehr man sich auch in sie, gleich als ob sie noch unberührt wäre, mit neuem und eigenem Nachdenken vertieft, die Gedanken, deren man habhaft wird, erscheinen doch immer als die, weil eben in der Sache liegend, schon gedachten und oft ausgesprochenen, und im Gefühl ihrer Vertreter sind wieder sie der eiserne Topf gegen den irdenen. Mich gelüstet gar nicht, durch Gegenaufstellungen im einzelnen Fall Paul Förster wieder das letzte Wort zuzuspielen, denn es ist ganz sicher: er weiß die Sache so zu drehen und zu wenden, daß er sich in den Augen seiner Parteigenossen immer wieder einen guten Abgang verschafft.

Aber — seine Grundvoraussetzung, die eigentlich immer dasjenige ist, was seinen Behauptungen und Beweisen die Stoßkraft gibt, ist falsch, und wenn nicht im Fechten selbst, so in der Auslage zu diesem liegt seine Schwäche, an der er aus dem Sattel zu heben ist.

Sein Axiom ist: Für den Deutschen die deutsche Schule! Die Liebe zum Nationalen, welches denn bei den Männern seiner Farbe sogar schon das „Völkische" ist, hat es ihm so angetan, daß er darüber die Grundwahrheit vergißt, daß die höchsten Entscheidungen in Streitfragen immer nur von dem Richterstuhl

Digitized by Google

des Nationalen gefällt werden können. Die Wahrheit läßt sich eben nicht durch eine gefärbte Brille sehen, deren Farbe sich ein für allemal den Dingen aufzwingt, sondern nur durch das wasserhelle Glas der reinen Sachliebe. Ich bin ebenso gut ein Deutscher wie Paul Förster, und ich hoffe sogar, daß ich den eben ausgesprochenen Satz nicht nur als ein vernünftiges Wesen, sondern gerade so auch als Deutscher ausspreche, das heißt, daß die echtdeutsche Naturanlage will, daß nicht ihrer Besonderheit, wie sie nun gerade ist, immer die Ehre gegeben werde, sondern dem um das Eigene ganz unbekümmerten Wahrsten und Besten. Ist diese Gesinnung deutscher Art, so kann man getrost die Forderung des Deutschgemäßen an die Spitze aller ethischen und auf die beste Gestaltung der menschlichen Dinge bezüglichen Betrachtung stellen, denn dann ist im Deutschtum auch die Wahrhaftigkeit etwa notwendiger Selbstkritik enthalten. Aber da die Vernunft offenbar die Kraft und die Pflicht hat, auch bei allen anderen aus dem Dunstkreis der zufällig eigenen Voreingenommenheiten in das helle Licht der normierenden Ideen emporgewachsenen Nationen ihre Eigenliebe, wenn es sein muß, zu besiegen, so wollen wir doch lieber nicht für spezifisch deutsch erklären, was auch die besten Griechen und Römer, Franzosen, Engländer und Amerikaner gerade so ansehen müssen und ansehen.

Eine rein nationale Kultur ist für uns erstens überhaupt gar nicht möglich. So wenig wie der Rhein bis zum Meere ohne Nebenflüsse mit nichts als Alpenwasser gelangen kann, so wenig konnte das deutsche Volk die zweitausend Jahre seiner bisherigen Geschichte unter Vermeidung aller fremden Einflüsse zurücklegen. Und nun gar von jetzt an unter dem Zeichen des Völkerverkehrs! Und da will man sich zum Kompaß nehmen für die Fahrt nach dem Ziele einer möglichst herrlichen deutschen Zukunft allein das Bild deutschen Wesens, wie man es sich aus den wenigen rein deutschen Stücken der Vergangenheit unseres Volkes zurecht legt? Etwa aus den Zügen der Cimbern und Teutonen, worauf wirklich der „Teutonia-Verlag" der Försterschen Streitschrift und ihr gesinnungsverwandter Erzeugnisse hinweist? Dazu aus der Germania des Tacitus, die allerdings einen unvergänglichen Einschlag zum vorleuchtenden Idealbild deutschen Wesens gibt, aber doch nur einen Einschlag unter den massenhaftesten unentbehrlich gewordenen, geschichtlich neu gewonnenen Zutaten, und auch einen Einschlag, in dem es nicht an den Zügen fehlt, welche fehlerhafte und überwindungsbedürftige Bestandteile der rein deutschen Volksanlage darstellen. Hildebrandslied, Nibelungen, Gudrun, die kleineren Heldengedichte, welche in späterer, mittelhochdeutscher Fassung den sagenhaften Niederschlag von Erinnerungen aus der Völkerwanderung enthalten, endlich ein Teil der Lyrik der hohenstaufischen Zeit und, mit größter Vorsicht zu verwenden, die Phantasien der isländischen Skalden der Edda — dieses würden etwa die Sterne sein, zu denen rückwärts gewandt nach der Weisung der teutonischen Steuerleute von der Art Paul Försters das deutsche Volksschiff einer unvergleichlichen nationalen Zukunft entgegenfahren sollte. Nein! „Alles ist euer!" Dieser Wahlspruch ist nicht von rein deutschem Geist geprägt, sondern von ihm — wie müssen die um Paul Förster erschaudern! — aus der Mischung von semitischer und griechischer Geistesart entlehnt und sich selber zu eigen gemacht. Mit der Gesinnung dieses Spruches im Leibe hat sich aus dem rein germanischen Embryo das wirkliche, weltweite, im Strom des geschichtlichen Lebens erzogene Deutschtum, wie es (hier einmal seiner Flecken und Mängel, mit denen es seiner Menschlichkeit den Zoll schuldet, nicht gedacht) jetzt besteht, wundervoll herausgebildet. Und das sollte in seiner Mutter Leib oder in seine rührend unbeholfenen Jugendjahre zurückkehren wollen? Das ist eine unter dem Schatten des Schlagwortes des Völkischen ausgebrütete Donquixoterie! Dagegen mit Liebe und Ehre, mit Verständnis und Versenkung in ihre Art,

Digitized by Google

sollen auch diese rein deutschen Kleinodien in die ungeheure Schatzkammer des neudeutschen Geistes aufgenommen werden, in ihr einen bevorzugten Platz erhalten und ihre Kenntnis und Wertung der heranwachsenden deutschen Jugend — wie es geschieht — nicht vorenthalten werden. Alles, was recht ist! Aber dafür die — wohlassimilierte und beherrschte und so das deutsche Wesen nicht hemmende und trübende, sondern schmückende und vervollkommnende — Hinterlassenschaft der Griechen und Römer und was alles bei solchem Vandalismus diesen Kostbarkeiten folgen müßte, einfach aus dem Tempel herauszuwerfen, das ist ein dem undeutsch deutschwütigen Geiste zu überlassender Ungedanke verrannter Jugendeselei, vor dem der manngewordene echt deutsche Genius sein Haupt verhüllt.

Jetzt gibt es doch kein Gebiet und in ihm keine noch so kleine Provinz des natürlichen oder geistigen Seins, worin nicht unter den 60 Millionen Deutschen immer wieder eine ausreichende Zahl sich zusammenfände, die es zum Gegenstand ausdrücklichster Forschung und Weiterdurchforschung machte, so daß man sagen kann: der deutsche Geist hat die ganze Welt zum Gegenstand seines wissenschaftlichen Erkenntnisdranges gemacht. Soll denn das anders werden? Sollen denn insbesondere die Wissenschaften der fremden Kulturen, Literaturen, Künste, des ganzen außerdeutschen geschichtlichen Lebens unter uns absterben? Die um Paul Förster können das unmöglich wollen, aber von dem etwaigen Allgemeinwerden ihres obersten Axiomes müßte das dennoch die unvermeidliche Folge sein. Oder hätte die Blüte der Studien des klassischen Altertums sich zu solchem Reichtum entfalten können, unter solcher Ungunst der Witterung, daß auf sie immer der kalte Hauch hochmütiger Geringschätzung alles Fremdvölkischen gefallen wäre?

Der Kernpunkt ist: Soll das deutsch sein, immer auf das Deutsche zu reflektieren, die Vorneigung der deutschen Volksseele, das und das als wahr, das und das als gut, das und das als schön annehmen zu wollen, so gut es geht aus der deutschen Vergangenheit festzustellen und dann mit der gerade deutschen Neigung und Abneigung durch dick und dünn zu gehen? Das Wahre und das Gute hat doch sein höchstes Gesetz in sich, und die Vernunft ist die Seite des Menschenwesens, auf welcher die Entscheidung über wahr und gut gefällt wird. Nationale Vorlieben, einen im voraus bevorzugten Inhalt an die Stelle des Vernunftvollen setzen zu wollen, müssen da zurückgewiesen werden. Aber für die nationalen Besonderheiten in der Auffassung, Färbung und Verwendung des über alle Grenzen der Nationen hinaus gültigen Wahren und Guten ist zum Glück doch durch die Schöpfung aufs beste gesorgt: die Verschiedenheit der Individualitäten, der einzelnen wie der Völker, ist offenbar niemandem so lieb wie der obersten Instanz der Schöpfung, durch die sie gesetzt ist. Aber diese Individualität kommt ganz von selbst und unwillkürlich zu ihrem Rechte, man braucht ja nur aus seinem eigenen persönlichen Bemühen und Wirken abzulesen, wie das angeborene Naturell sich immer am unverlierbarsten zur Geltung bringt. Nur es nun auch noch bewußterweise als Norm den Dingen aufdringen zu wollen, das ist widersinnig, ist eine verstimmende Absichtlichkeit. Denn das Bewußtsein, die Vernunft geht auf das Wahre, das Gute selbst; das ist doch wohl das höhere Deutschsein, ohne jeden Gedanken an das, was etwa die völkische Eigenliebe vorschreiben möchte, die reinen Ideale selbst zu erstreben, den errungenen aber dennoch, bei Unterwerfung unter das Was, in dem Wie den Stempel der eigenen Art in glücklicher Unnachahmlichkeit aufzuprägen. Das Nationale stammt aus der natura, es hat also in keuscher Unbewußtheit seine echte Triebkraft, gewollterweise aber stört es die Zirkel der Schöpfung, welche auf das entgegengesetzten Polen entströmende Zusammenwirken der Natur und der Vernunft gestellt ist.

Digitized by Google

Das Schöne besitzt wohl weniger ein unbedingtes Ideal als das Wahre und das Gute, so daß etwa entweder der olympische Zeus oder die Sixtinische Madonna, entweder der Torquato Tasso oder der Wallenstein, entweder der Don Juan oder der Tannhäuser an sich selbst das vollkommenere Werk wäre. Die Notwendigkeit auf der Seite des Schaffenden und die Freiheit auf der Seite des Genießenden führen zur Hervorbringung anderer Gipfelpunkte und zur Verteilung anderer Kränze. Nationale Kunst ist ein viel berechtigteres Feldgeschrei als nationale Wissenschaft. Dennoch — wie sollte man eine in Gedanken vorgestellte rein deutsch gebliebene Kunst und Poesie für das Wünschenswertere ansehen als eine deutsche Kunst, die sich von den Einwirkungen des Schönen, wie es in aller Welt hervorgebracht wird, befruchten läßt und dadurch wunderbar bereichert dennoch das eigene Wesen sieghaft über das dankbar mit sich verschmolzene Fremde triumphieren läßt, wie das in ewiger Vorbildlichkeit die Griechen an ihren vom Orient erhaltenen Einflüssen vollzogen haben! Gegen den Obsieg des Fremden über das Eigenvölkische lehnt sich nicht nur Lessing und der Teutonismus derer um Paul Förster, sondern jeder vernünftige deutsche Mensch auf.

In Summa geht es nicht mehr, daß wir das, was wir als das zu Erreichende uns vorsetzen, aus unseren Meinungen darüber, was deutsch sei, bestimmen. Das Wahrste, das Beste, das Schönste müssen wir uns zu Idealen erwählen, anders kann die deutsche Naturanlage nicht zu ihrer Vollkommenheit gelangen. Wie unser persönlicher Charakter sich im Strom der Welt bildet, so unser Volkscharakter im Strom der Geschichte unseres Volkes, welche eben kein Strom, sondern ein Sumpf sein würde ohne die Wechselwirkung mit den Völkern der Erde.

Die ungeheuere Mannigfaltigkeit der Elemente, aus denen sich unser jetzt bestehendes Volkstum zusammensetzt, läßt sich ja auch gar nicht mehr zu einem einfachen Typus teutonisieren. Wenn die Römer noch aus den Tausenden von Germanen, die sie zu Gesicht bekamen, sich ein einheitliches Bild von deren Körperbeschaffenheit und Sitten abziehen konnten, so würde kein fremder Zuschauer aus den ebensoviel Millionen jetzt noch ein solches abzuziehen imstande sein. Wie sieht der weiß vom Himmel gefallene Schnee nach wenigen Tagen in den Städten der Menschen aus! Was hat aus der Aussaat der edlen germanischen Differenzierung des Menschentums, wie sie aus den Händen des göttlichen Sämanns hervorging, im Lauf der Jahrtausende werden müssen! Man gehe nur auf den Markt und tue die Augen mit dem Verlangen, sich eine Antwort auf diese Frage zu holen, auf! Die Liebe, die von der Natur zur Lenkung der gegenseitigen Auswahl der Erzeugenden der neuen Geschlechter gesetzt ist, hat diese ihre Aufgabe tatsächlich sehr unbefriedigend erfüllt, wohl weil sie in der zur Natur stets im Gegensatz stehenden Civilisation durch andere Notwendigkeiten oder Gelüste ganz außerordentlich in ihrer Beteiligung an der Ausstattung der neuen Menschen herabgesetzt ist. Und doch widerspricht es der Würde des Menschen, daß, wie Pferde oder Hunde oder Rosen, ihresgleichen unter unbemerkter Leitung höherer Intelligenz und Macht gezüchtet würden. Man kann in Gedanken mit Möglichkeiten spielen, wie das wohl hätte geschehen können, genug, es ist versäumt und viel zu spät dazu. Durch die „Deutsche Oberschule" würde ein gemachtes Treibhaus-Deutschtum den obersten Hunderttausend angekünstelt werden, aber die Rückverwandlung des ganzen großen Volkes ins Reindeutsche vergeblich in Aussicht genommen sein. Die reine Race läßt sich so wenig von der Operationsbasis des Geistes wie von der der Natur aus erzüchten. Wenn es dagegen in Zukunft über die Köpfe der Teutonomanen hinweg deutsche Art werden sollte, ohne Reflexion auf die ursprüngliche völkische Mitgift

Digitized by Google

das vernünftig Ideale in allen Richtungen zu erstreben, so könnte es gar kein besseres Deutschtum geben, und die Ader des ursprünglichen würde sich dabei doch durch die Macht der Natur als die Zutat des Unbewußten erhalten.

Nach Paul Förster „kompromittieren Kompromisse". Darin weicht er von dem fälschlich von dieser Richtung für sich in Anspruch genommenen Heros Bismarck ab. Denn dieser erklärte die Politik für die Kunst der Kompromisse. Das Ziel der deutschen Kultur wird darin liegen, daß das Nationale überall taktvolle Verständigungen mit der Fülle der allumfassenden Menschheitsidee eingeht.

Hameln. Prof. Dr. Max Schneidewin.

„Strittige Schulfragen."

„Ein Wort der Verständigung an die Eltern" (Wien 1907, Deuticke) immer von neuem zu richten (s. diese Zeitschrift 1904 S. 65, 246; 1905 S. 84 ff., 159 ff.), hält sich der Wiener Gymnasialdirektor **V. Thumser** im Interesse der Gesellschaft, wie des österreichischen Unterrichtswesens für verpflichtet. Und für berufen und auserwählt hält ihn, wer in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlungen den seiner Sache gewissen, ruhig wägenden Verteidiger der gymnasialen Bildung gehört oder den umsichtigen Mitarbeiter an einer zeitgemäßen Erweiterung des österreichischen Gymnasiallehrplans aus seinen Schriften (S. Frankfurter, Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums 1907 Heft 3 S. 8, 30 ff.) und persönlich kennen gelernt hat. Wie man nach dem besten Fahrzeuge zu Lande, zu Wasser oder durch die Luft überall in gleicher Weise sucht, so bestreben sich, ein solches für die Jugend zur Fahrt in das Leben zu finden, diesseits und jenseits der Landesgrenzen Fachleute und — hier auch Laien. Ihre Berechtigung dazu wird willig zugegeben und nur gewünscht, daß, wer zum Schulstreit das Wort nimmt, es aus wahrer Fürsorge für die Entwicklung der Schule und aus gründlichem Verständnis ihrer Bedeutung heraus tue. Es handelt sich zunächst um österreichische Verhältnisse. Die Organisation 1854 schuf in der harmonischen Vereinigung humanistischer und realistischer Gegenstände eine Schule für die Bedürfnisse der Allgemeinheit, heute tönt laut der Ruf nach der Befreiung des Individuums von dem Zwange der Gesellschaft. Der Kampf geht bewußt gegen das humanistische Gymnasium, vor dessen Rückständigkeit und Zweckwidrigkeit für die Geistes- und Charakterbildung den Eltern Furcht eingeflößt werden soll. Die Angriffe werden wiederholt, so ist auch die Prüfung auf ihre Stichhaltigkeit unentwegt wieder vorzunehmen.

In erster Linie wird empfohlen, durch Streichung der beiden alten Sprachen im Unterricht eine einheitliche Mittelschule zu schaffen, sodaß die Eltern über die Berufswahl ihrer Söhne nicht schon in deren zehntem Lebensjahr eine Vorentscheidung treffen müssen. Den 87412 Gymnasiasten Zisleithaniens 1906/07 standen nur 45217 Realschüler gegenüber, sodaß behufs durchgreifender Reform auch die Bürgerschule in die Zukunfts-Einheitsmittelschule einbezogen werden müßte. Diese müßte für das Obergymnasium, die Oberrealschule, die höhere Gewerbe-, Fach- und Handelsschule, auch für das praktische Leben vorbereiten. Ein Wust von Wissensstoff der zahlreichen Disziplinen müßte zusammengedrängt werden, der nicht verarbeitet werden kann, oder es müßte eine Oberflächlichkeit genügen, die eine sittliche Schädigung bedeuten würde. Dazu kommt die Tatsache, daß die Eltern auch am Ende des 14. Lebensjahres ihrer Kinder über ihre Eignung zu einem bestimmten höheren Berufe ein sicheres Urteil nicht abgeben können. Vielmehr wird das individuelle Interesse der Eltern und zugleich das Recht der Gesellschaft auf entsprechende Schulgattungen gewahrt, wenn die Realschule durch Ausgestaltung, besonders durch Verlängerung ihres siebenjährigen Kursus um ein Jahr für den Übertritt an die Hochschule Gleichberechtigung erhält, während die bisherigen Rechte der Untermittelschule der ausgebauten Bürgerschule zufallen, also der Zutritt in die Handelsakademien, Staatsgewerbeschulen, in alle fachlichen Mittelschulen, in die Kadettenschulen, dazu das Recht zweijähriger Militärdienstpflicht. Thumser erwartet dann einen Rückgang in der Zahl der Gymnasiasten, eine Hebung des Schülermaterials aller

Digitized by Google

Schulen, damit ein Sinken des Prozentsatzes derer, die das Jahresziel nicht erreichen und eine Minderung der Klagen über vermeintliche Rigorosität. Allerdings setzt er die Anschauung voraus, daß gleiche Achtung der Tüchtigkeit in gewerblichen, kaufmännischen und industriellen Berufen gebührt, wie der in den sogenannten gelehrten Berufen. — Die Streichung des Griechischen allein und die Einfügung des Lateinischen in den Unterricht der Bürgerschule schüfe statt zwei natürlich gewachsener Schularten eine Halbheit, deren Entwicklung dunkel bleibe. Die Mittelschule Amerikas könne nicht zur Empfehlung der Einheitsschule benutzt werden, da sie so mannigfache und eigentümliche Lehrpläne hat, daß ein Übergang von einer Anstalt zur andern nicht durch das Abgangszeugnis, sondern durch eine Aufnahmeprüfung entschieden wird.

Ein anderer Grund gegen das Gymnasium ist die behauptete geringe Vorbereitung für die Praxis des Lebens. Wenn das 19. Jahrhundert Männer der Tat, nicht nur des Gedankens und der Rede hervorgebracht hätte, so wären sie trotz ihrer gymnasialen Vorbildung erstanden. Notwendig tragen am Ende der Schulzeit Gymnasiasten und Realschüler unterscheidende Züge. Griechisch und Lateinisch werden nicht zur praktischen Verwendung gelernt, sondern aus dem literarhistorischen Gesichtspunkte, der ein gründliches grammatisches und stilistisches Verständnis verlangt. Diese Methode überträgt sich und verbindet die Lehrgegenstände zu einem Ganzen; sie läßt das einzelne klar schauen und führt dann über die Einzelheiten fort zum Gemeinsamen, zum Gesetz in den Werken der Literatur und Kunst, der Natur und des Lebens. Sollte der Mann, der von Jugend auf gelernt hat, in der Erscheinungen Flucht den ruhenden Pol zu finden, nicht für das Leben taugen? Hat doch auch die Realschule die humanistischen Elemente verstärkt! Überhaupt sind Gymnasium und Realschule keine fachlichen Vorbildungsschulen für irgend einen Beruf, sondern streben die Selbständigkeit des Denkens an, die für wissenschaftliche Studien auf jedwedem Gebiet unerläßlich ist. Selbst die Fachschule vermag nur die Disposition zu fördern, und erst die Ausübung des Berufs führt zu sicherem Besitz und zur schlagfertigen Verwertung der Einzelkenntnisse. Das praktische Amerika schenkt auf den mittleren und höheren Schulen den antiken Sprachen große Aufmerksamkeit, es läßt auch den einzelnen länger auf der Schulbank. Auf die achtjährige Volksschule folgt die mittlere Schule von 4 bis 6 Jahrgängen, an diese schließen sich die Colleges mit 3 bis 4, dann erst folgt das Universitätsstudium von 2 bis 4jähriger Dauer. Verfasser kommt auch auf den konfessionellen Religionsunterricht zu sprechen, den er beibehalten wissen will. Der Zweifel beglücke nie. Er belegt seine Ansicht geschickt aus Platons „Gesetzen".

Die nationale Erziehung leide, zumal der Schüler in Literatur, Geschichte und Verfassung nicht bis zur Gegenwart geführt werde. Der Vorwurf ist unbegründet, da die Behörde diese berechtigte Forderung aufgenommen hat und der Lehrer sie von sich aus, im Geiste der persönlichen Verantwortung zu erfüllen sucht. Schärft nicht die Vergleichung unserer Verhältnisse mit denen des Altertums, die offen besprochen werden können, das historische Urteil? Daß sich die Liebe und das Verständnis für das deutsche Volkstum nicht abstumpft, erweisen die großen Männer unserer Geschichte. Die griechische Klassizität gilt heute nicht mehr als das unerreichbare Muster, wie etwa in der zweiten klassischen Periode unserer Dichtung; denn jedes Kunstwerk ist historisch bedingt; aber wer sie kennt, wertet unsere eigene Literatur sicherer und ist den Erscheinungen der Gegenwart gegenüber vorurteilsfreier als der, der seine Ansicht nur im Gewirr des Meinungsstreites der Zeitgenossen bildet.

Das Recht der Individualität der Jugend leide, da manche Disziplinen und Methoden des Gymnasiums dieser unangenehm seien, d. h. denn die alten Sprachen. Bei einer Abstimmung der Schüler dürften doch alle Fächer in gleicher Weise verworfen werden. Und ist es richtig, jede Unannehmlichkeit der Jugend zu ersparen? Durch die Lösung wohlüberlegter Arbeiten ist vielmehr Sammlung des Geistes, Anspannung der Kräfte, ein fester Wille anzuerziehen. Können unsere Kinder auf Energie verzichten, die als Männer ihre Schuldigkeit tun sollen? Darf ihre leibliche Abhärtung durch geistige Schwächung erkauft

Digitized by Google

werden? Die Arbeit soll ihnen lieb sein, sie wird es im Gelingen. Die Schwierigkeiten werden aus dem Wege geräumt; wahrscheinlich tun manche Lehrmittel des Guten schon zu viel. Von vornherein soll alles die Neigung des Schülers haben? Auch das Einmaleins? Aber gewiß kann sie für jeden Gegenstand geweckt werden. Auf das Gedächtnis kann kein Lehrer verzichten wollen, und es ist in den früheren Jahren größer als die Urteilskraft. Danach beurteilt sich die vorgeschlagene Verschiebung des Lateinischen auf die dritte (U III), des Griechischen auf die fünfte Klasse (U II).

Für die Entlastung und körperliche Ausbildung der Jugend sorgen behördliche Anordnungen. Die Arbeit in der Schule wird erleichtert, die Erholungspausen sind häufiger und länger, die Zimmer werden gelüftet, die Jugend spielt inzwischen. Ebenso wird der häusliche Fleiß weniger in Anspruch genommen, die Zahl der Hausarbeiten ist verringert. Das Lernen gleich in der Lehrstunde wird durch eine bessere Methode erzielt. Zur Tüchtigkeit des Lehrers gesellt sich aber auch behufs Förderung der gemeinsamen Tätigkeit der gesamten Klasse eine geringere Frequenz. Weiter gehende Forderungen, die Unterrichtsstunde währe nur 40 Minuten, an jedem Tage werde geturnt, nur zwei Tagesstunden seien der geistigen Ausbildung gewidmet, während die übrigen mit Handfertigkeitsarbeit, Arbeit im Freien, mit Spiel und Sport zugebracht würden, werden durch die Zeitverhältnisse unmöglich, die ein Durchkommen durch das Leben mit rein körperlicher Widerstandskraft nicht erlauben. Die Hygiene kehre nicht bloß in die Schule ein, sondern auch in die elterliche Wohnung! sie beeinflusse Ernährungsweise und Lebensführung der Bevölkerung! sie ist weniger eine Frage des pädagogischen Taktes als des Geldes.

Zum Schluß findet Thumser goldene Worte über die Beziehungen zwischen Haus und Schule. (Vergl. „Erziehung und Unterricht", Wien 1900, Deuticke; „Schule und Haus" 1902; „Elternabende" 1903.) Das Vertrauen des Hauses sichert dem Lehrer erst seine volle Wirksamkeit und Berufsfreudigkeit, der Jugend die Erfüllung ihrer Aufgaben. Die Beurteilung der einzelnen mündlichen Leistung läßt sich nicht nachprüfen. Die häufigere Anrufung des Instanzenzuges wäre für ein gedeihliches Zusammenwirken verhängnisvoll. Die Elternliebe werde von der Schule berücksichtigt, umgekehrt erkenne die Familie die Gerechtigkeit als oberste Pflicht der Schule auch da an, wo deren objektive Durchführung zu einem ernsten Urteil über das eigene Kind führt. Der Mensch ist dem Irrtum unterworfen. Umsomehr wollen „wir, Eltern und Lehrer, nicht nur nicht gegeneinander, auch nicht gleichgiltig und unbekümmert neben einander, vielmehr vertrauensvoll miteinander arbeiten, dann wird der segensreiche Erfolg an der Jugend, die wir alle unsere Zukunft nennen, nicht ausbleiben".

Frankfurt a. Oder. Dir. Dr. G. J. Schneider.

An welchen Anforderungen müssen wir hinsichtlich der Vorbereitung unserer Schüler für die Klassikerlektüre festhalten?

Vortrag, gehalten vor der Ortsgruppe Regensburg des Bayerischen Gymnasiallehrervereins.

Die Schulkommission des Münchener Aerztlichen Vereins hat in Gemeinschaft mit Lehrern der humanistischen Gymnasien in München Leitsätze darüber ausgearbeitet, wie die körperliche Ausbildung unserer Gymnasiasten gefördert werden soll, und als das erste Mittel zur Erreichung dieses Ziels die Einschränkung der häuslichen Arbeiten bezeichnet. Neben den deutschen Hausaufgaben (Aufsätzen), den Uebersetzungen in die fremden Sprachen erscheint den Verfassern der Leitsätze die tägliche Präparation für die Klassikerlektüre als entbehrlich. Ja, es werden gegen dieses Präparieren folgende schwere Vorwürfe erhoben (vgl. Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1907, Nr. 117): 1. Es erfüllt seinen Zweck, die Schüler zu selbständiger Arbeit zu erziehen, nicht, da durch Uebersetzungen, gedruckte Präparationen u. s. w. die Schüler sich selbst diese Ar-

Digitized by Google

beit abnehmen, andererseits durch diese Art des Präparierens Scheinwissen, Halbwissen, Interesselosigkeit und Gewöhnung an Denkfaulheit hervorgerufen wird. 2. Auch das gewissenhafte, selbständige Präparieren widerspricht der Aufgabe des Unterrichts, Geist zu wecken und geistige Tätigkeit lebendig zu erhalten. Ein Schüler, der richtig präpariert hat, kennt das Pensum schon so weit, daß für ihn, vor allem wenn er geistig regsam ist, die Unterrichtsstunde langweilig, das Gegenteil von dem wird, was sie sein soll. — Dem gegenüber wird verlangt, daß der Lehrer gemeinsam mit den Schülern die Uebersetzung erarbeite und die Schüler bis zur folgenden Stunde gründlich das Gelesene wiederholen müssen.

Die Vorwürfe richten sich also nicht nur gegen das falsche, sondern auch gegen das richtige Präparieren. Es wird daher zu prüfen sein: 1. Sind die Folgen des richtigen Präparierens wirklich so, wie in der Begründung der Leitsätze behauptet wird? Im Zusammenhang damit 2. Genügt das von der Kommission empfohlene unvorbereitete Uebersetzen zur Erreichung des Ziels, das der Klassikerlektüre überhaupt gesteckt ist? Und als Gegenfrage: 3. Was läßt sich tun, um die Schüler von falscher Präparationsweise abzuhalten?

Die Aufgabe, die wir bisher den Schülern für die Vorbereitung der Lektüre zugemutet haben, war: den Text zu lesen, ihn seinem Wortlaut nach sich klar zu machen und in großen Zügen den Gedankengang festzuhalten, im besonderen geographische Namen auf der Karte zu suchen oder bei Anspielungen auf bekannte geschichtliche Ereignisse dem Gedächtnis nachzuhelfen. Dabei machen wir einen Unterschied zwischen den Forderungen in mittleren und denen in oberen Klassen, zwischen der Lektüre eines Dichters und der eines Prosaikers, ob wir die Schüler erst neu in die Lektüre eines Schriftstellers einführen oder ob sie sich bereits wochen-, ja monatelang mit dem Autor beschäftigen. Alle diese Unterschiede sind in jener Münchener Beurteilung der Präparation außer acht gelassen.

Dagegen wird der Vorwurf erhoben, einem präparierten Schüler müsse die Unterrichtsstunde langweilig sein. Wer das behauptet, verkennt, daß der Lehrer doch auch das Seinige zur Klassikerinterpretation tut, daß er die selbst bei der besten Präparation vorkommenden Mißverständnisse aufhellt, daß er die Gesamtheit anleitet, den deutschen Ausdruck für die Uebersetzung zu suchen, daß er die tiefer liegenden Fäden der Gedankenzusammenhänge aufdeckt, die zur Charakteristik der geschilderten Persönlichkeiten gehörigen oder die Eigenart des Schriftstellers beleuchtenden Punkte auffinden hilft, daß er die ästhetische Würdigung in die Wege leitet, daß er die Beziehungen zwischen der antiken und modernen Kultur, die Unterschiede zwischen hellenischem oder römischem und germanischem Empfinden aufweisen muß: ich denke, wenn das bei der Interpretation geleistet wird, dann wird der Vorwurf der durch die Präparation verschuldeten Langweiligkeit hinfällig. Wenn es aber geleistet werden soll, müssen die Schüler zu Hause vorgearbeitet haben. Daß sie sich dabei nicht mit dem Aufschlagen oder gar nur mit dem Abschreiben der Wörter begnügen dürfen, liegt auf der Hand. Das Verständnis der Konstruktionen und das Bemühen, den Wortsinn zu erfassen, wird für sie die Hauptsache bleiben müssen. Das setzt voraus, daß sie in dieser Art geistiger Tätigkeit unterwiesen und einigermaßen geschult werden müssen, ehe man ihnen selbständige Arbeit zumuten kann. Da nun dies Einlesen in ein Werk bei den einzelnen Schriftstellern sich verschieden gestalten muß, so empfiehlt es sich, das Verfahren bis zur obersten Klasse vor jeglicher Präparation eines neuen Autors anzuwenden. Geht man aber schließlich nach einiger Zeit solcher Eingewöhnung zur Forderung einer Präparation über, so läßt sich diese den Schülern erleichtern, wenn man ihnen erlaubt, gleich bevor man ans Uebersetzen geht, zu erklären, daß sie das oder jenes nicht verstanden haben. Ich verlange, daß ein Schüler in einem solchen Fall einen kurzen Vermerk über die Worte,

Digitized by Google

die er nicht versteht, in sein Präparationsheft aufnimmt, und sehe, um der Oberflächlichkeit entgegenzutreten, auf genaue Einhaltung dieser Anordnung. Für notwendig aber erachte ich die angedeutete Art der Vorbereitung, damit der einzelne selbständig arbeiten lernt und sich allein darin übt unabhängig von den Einflüssen, die im Klaßzimmer um ihn herum und auf ihn einwirken. In diesem Sinn sprach sich früher schon einmal ein Kollegium von Männern aus, unter denen doch auch Aerzte gewesen sind, die K. Wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen in Preußen, als sie 1883 ein Gutachten in der Ueberbürdungsfrage abgab. Sie erachtete geradezu die Vorbereitung auf die fremdsprachliche Lektüre für eine der fruchtbarsten Aufgaben, für die Elementarübung wissenschaftlicher Tätigkeit.

Ich entnehme diese historische Notiz dem jüngsten Schriftchen von Aly, Gymnasium militans (S. 21). Dort erscheint sie in Verbindung mit einer Bemerkung, aus der ich den zweiten Grund für die Notwendigkeit einer Präparation herleite: mit dem Wegfall der Präparation wird die Lektüre in einer bedenklichen Weise verlangsamt. Jeder von uns wird die Erfahrung gemacht haben, daß für den Schüler auf jedem Text, den er zum erstenmal vor Augen bekommt, ein Nebel liegt, der ihn oft recht leicht verständliche Dinge nicht klar erkennen läßt. Solchen Nebel zu zerstreuen genügen zu Hause ein paar Augenblicke; diese werden in der Schule von Satz zu Satz der Lektüre und der Interpretation entzogen, und der Lehrer wird genötigt, elementare Dinge zu besprechen, um Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen, die dem vorbereiteten Schüler gewissermaßen von selbst verschwinden; dabei besteht viel eher die Gefahr, daß der Unterricht für den geistig Regsamen langweilig wird, als wenn die Schüler mit einem Stoff beschäftigt werden, den sie schon zu Hause aus dem Gröbsten herausgearbeitet haben.

Indes will ich keineswegs das Extemporieren im allgemeinen für unzweckmäßig erklären. Ich erkenne dessen Wert etwa so, wie ihn Dettweiler schildert, gerne an und schätze auch den Genuß derartiger, mit den Schülern gemeinsam vorzunehmender Arbeit nicht gering, aber ich halte es für richtig, das Extemporieren nur in Abwechselung mit dem vorbereiteten Uebersetzen anzuwenden. Gegen das Extemporieren als alleiniges Verfahren der Uebersetzung mache ich folgende Bedenken geltend: das Extemporieren setzt immer ein verhältnismäßig rasches Auffassungsvermögen und die Fähigkeit, rasch zu kombinieren, voraus, eine Seite natürlicher Beanlagung, die einem recht geringen Bruchteil unserer Schüler eigen ist und deren Mangel durch Uebung doch nur bis zu einem gewissen Grade ausgeglichen werden kann. Wenn wir einzig und allein mit Extemporieren Klassiker lasen, würden wir manchen nicht schlecht begabten, aber langsamen Schüler von wirklichen Erfolgen bei der Lektüre ausschließen. Ob man aber im Extemporieren so weit gehen kann, daß man einen Autor mit den Schülern nur liest, nicht übersetzt, nur an Stellen, die mißverstanden werden können, nachhilft und über das Gelesene referieren läßt, wie Weißenfels vorschlägt, möchte ich, von Homer abgesehen, bezweifeln. Auf jeden Fall muß der Schüler durch selbständige Arbeit gelernt haben, sich in einem Autor auszukennen, wenn ihm derartiges Lesen möglich sein soll. Meinem weiteren Bedenken, daß bloßes Extemporieren im Widerspruch stehe mit der wünschenswerten Vertiefung in ein Schriftwerk, entzieht nicht, wie man meinen möchte, die Forderung der Münchener Schulkommission den Boden, daß (nach den Leitsätzen) an Stelle der häuslichen Vorbereitung eine gründliche Wiederholung des Gelesenen treten soll. Eine solche Wiederholung verlange auch ich. Aber ich verhehle mir nicht, 1. daß sie vor allem ein Prüfstein des Fleißes ist. Ja sie kann sogar einen Teil ihres Wertes verlieren, wenn es bei ihr lediglich darauf

Digitized by Google

hinausgeht, daß die Schüler aus den Brocken, die sie sich bei der ersten Durchnahme notiert haben, eine Uebersetzung zusammenstoppeln. Denn wenn man immerhin alienae orationis patiens ist, wie P. Cauer verlangt, bleibt den Schülern doch stets die vom Lehrer vorgetragene Uebersetzung das wichtigste: diese meinen sie bei der Wiederholung wiedergeben zu müssen. 2. Ein Schüler wird zur Wiederholung dessen, was er nicht präpariert hat, ganz gewiß längere Zeit nötig haben als zur zweiten Durchnahme eines Abschnittes, mit dem er sich schon vorher beschäftigt hat. Also wird ein Teil der Zeit, die man den Schülern durch die Aufhebung der Präparation zu ersparen gedenkt, ihnen durch die umständlichere Wiederholung wieder genommen.

Nun wendet sich aber die Münchener Schulkommission gegen die Präparation noch aus einem anderen Grunde. Durch die Beseitigung der Präparation soll die falsche Art der Vorbereitung mit ihren Schäden aus der Schülertätigkeit verbannt, die Benützung unerlaubter Hilfsmittel zurückgedrängt und so mehr Wahrhaftigkeit in unser Schulleben gebracht werden. So dringend ich diese Wahrhaftigkeit wünsche, so wenig glaube ich an die sichere Wirkung des Mittels. Selbst zugestanden, die Beseitigung der Schäden, die sich aus dem Gebrauch von Eselsbrücken ergeben, wäre nicht zu teuer erkauft mit den Nachteilen, die mit Aufhebung der Präparation zusammenhängen, so steht mir doch das fest: wer ehrlich zu arbeiten sich scheut, greift schließlich auch zur Uebersetzung, wenn er das in der Schule Gelesene wiederholen soll. Und es ist überhaupt unmöglich die Benützung von Eselsbrücken ganz und gar zu verhindern, solange, um mit Wilamowitz zu reden, die Moral der Erwachsenen den Betrug gegen den Lehrer als ein Schülerrecht betrachtet. Wenn mir aber die völlige Ausrottung des Uebels angesichts des gegenwärtigen Zustandes unserer öffentlichen Moral als zur Zeit unmöglich erscheint, so glaube ich doch an einige Hausmittel, die vielleicht den Unfug etwas eindämmen.

Erstens: man verlange von dem Schüler bloß eine wörtliche Uebersetzung und erkenne es manchmal sogar als ein Verdienst an, wenn einer erklärt, etwas nicht verstanden zu haben. Zweitens: man beschränke seine Forderung für die Präparation auf ein mäßiges Stück des Klassikertextes, das auch ein schwächerer Kopf bewältigen kann. Neben der Erledigung dieses Abschnittes bleibt dann noch Zeit zum Extemporieren. Wenn aber die Lektüre auf solche Weise in der einzelnen Stunde nur um ein kleines Stück vorrückt und im ganzen nicht allzu weiten Umfang erreicht, so mache man daraus dem Lehrer, falls er sonst sich als gewissenhaft bewährt, keinen Vorwurf. Mir hat einmal ein ehrlicher Mensch gestanden, er habe als Schüler bloß deswegen eine Uebersetzung bei der Präparation für Herodot benützt, weil sein Lehrer ungewöhnlich viel zur Vorbereitung aufgegeben habe. Der Lehrer glaubte wohl solche Forderungen stellen und dementsprechend in der Lektüre hetzen zu müssen, weil ihm eine ministerielle Nase sicher gewesen wäre, wenn das Maß der erledigten Lektüre nicht dem Gutachten der obersten Schulbehörde entsprochen hätte, die doch im einzelnen Fall das Schülermaterial und alle auf die Lektüre einwirkenden Umstände gar nicht kennt. Drittens: für besonders schwierige Abschnitte eines Klassikertextes verlange man keine Präparation oder gebe für diese im voraus Andeutungen und Erleichterungen. Viertens: überhaupt fördere man den Gebrauch guter Kommentare durch die Schüler, die ihnen zu Hause Dienste leisten mögen, während sie im Unterricht selbst nur den Text in den Händen haben sollen, unterweise sie im Gebrauch des Lexikons, zeige ihnen, welche Hilfe sie darin finden können, und versuche ihnen eine Freude an der ehrlichen Arbeit, ein Verständnis für den Genuß beizubringen, den die Lösung der im Klassikertext dem menschlichen Verstand gestellten Rätsel gewährt.

Digitized by Google

Zum Schluß möchte ich noch darauf hinweisen, daß über die Anforderungen hinsichtlich der Klassikerpräparation bereits 1899 bei der Jahresversammlung des Gymnasialvereins in Bremen auf Grund von Leitsätzen des Oberstudienrats Dr. Lechner von Nürnberg verhandelt wurde. Damals hat die große Mehrheit der Versammlung die Notwendigkeit einer Vorbereitung in ähnlichem Sinn anerkannt, wie ich sie hier betont habe (vgl. Hum. Gymnasium 1899, S. 151 ff.). Andererseits weiß ich recht wohl, daß die Ansicht der Münchener Aerztlichen Schulkommission von manchem unserer Berufsgenossen geteilt wird, so z. B. von Dr. Karl Becker-Elberfeld nach seinen Worten auf dem ersten Rheinischen Philologentag 1907 (vgl. Neue Jahrbücher f. Pädagogik 1907, II, 576). Hier habe ich mich nur mit der Münchener Kommission auseinanderzusetzen. Mit dem nämlichen Recht, mit dem diese die Notwendigkeit häuslicher Arbeit für das Fach der Mathematik anerkennt, verlange ich und verlangen, wie ich denke, mit mir sehr viele Fachgenossen eine häusliche Vorbereitung für die Klassikerlektüre. Den Münchener Leitsätzen stelle ich folgende gegenüber:

1. Auf die Präparation eines Schriftstellers ist so lange zu verzichten, bis sich die Schüler in diesen einigermaßen eingelesen haben. Die hiefür nötige Zeit ist nach Art des Schriftstellers und nach der Altersstufe der Schüler verschieden.

2. Nach einer solchen Uebungszeit erscheint eine Präparation notwendig als Mittel zur Erlernung selbständigen Arbeitens und zur Erzielung eines richtigen Tempos in der Lektüre.

3. Neben dieser Arbeit besteht die Forderung des Extemporierens und die der Wiederholung des Gelesenen zu Recht.

Regensburg. Gymnasialprof. Dr. Karl Raab.

Zur höheren Mädchenschulbildung.

Wir haben wiederholt seit dem Jahr 1892 Mitteilungen über das gebracht, was auf dem Gebiet der humanistischen Mädchenschulbildung angestrebt und erreicht worden ist, und möchten dem entsprechend auch Kunde geben von einer Verhandlung, die schon am 19. Juni v. J. in einer Versammlung der Freien Vereinigung der Gemeinde Grunewald-Berlin stattfand, die aber noch gegenwärtig sehr wohl Interesse verdient. Dem 1. Beiblatt des „Grunewald-Echos" vom 23. Juni entnehmen wir, daß den Mittelpunkt der Tages-Ordnung ein Vortrag des Herrn Dr. Koch, Direktors des Grunewalder Realgymnasiums, bildete, der sich auf die Reform des höheren Mädchenschulwesens in Preußen und speziell auf eine in Aussicht genommene Umformung der Grunewalder Anstalt bezog. Nachdem der Vortragende über die beabsichtigte Gestaltung der „Höheren Mädchenschule" und des „Mädchenlyceums" gesprochen, äußerte er sich über die staatlicherseits geplante „Studienanstalt" für Mädchen folgendermaßen:

Die Staatsregierung beabsichtigt schließlich, dem bei den Mädchen und Frauen gebildeter Stände mit elementarer Gewalt hervorbrechenden Wunsche, sich den Zugang zu allen Gebieten des Studiums und des Wissens zu verschaffen, nicht länger hemmend entgegenzustehen, und zwar um so weniger, als die Not unserer Zeit eine immer größere Anzahl von Frauen höherer Stände auf eigenen Erwerb hinweist. Sowohl jener Wissensdrang wie diese Notlage führt das gebildete Mädchen zum Teil zum Hochschulstudium, und um dies einem auserlesenen Teile des weiblichen Geschlechts zu ermöglichen, soll die Errichtung von Studienanstalten, die zum Reifezeugnis führen, im Anschluß an die M.-S. gestattet werden. Ich sagte „einem auserlesenen Teile der Mädchen", und möchte gleich hier ausdrücklich darauf hinweisen, daß keineswegs daran gedacht wird, den Besuch einer Studienanstalt als die Regel anzusehen. Im Gegenteil, er soll immer die Ausnahme bleiben, und deswegen wird der Eintritt in diese oberste Abteilung nicht nur von einem Gesundheitszeugnis, sondern vor allem auch von der Erklärung des Lehrerkollegiums über die zweifellose Befähigung des betreffenden Mädchens zu höheren Studien abhängig gemacht werden. Damit soll der Gefahr,

Digitized by Google

daß Eitelkeit oder falsche Beurteilung geistig oder körperlich nicht geeignete Mädchen in eine falsche Bahn drängen, nach Kräften ein Riegel vorgeschoben werden.

Dann aber ging er zu der Frage über, ob für eine gesteigerte Mädchenschulbildung die Organisation der Oberrealschule oder des Realgymnasiums oder des humanistischen Gymnasiums vorzuziehen sei.

Ich glaube in Ihrer aller Sinne zu handeln, wenn ich Ihnen kurz die Eigenart jeder dieser 3 Schulgattungen kurz auseinandersetze und Ihnen dabei die Frage vorlege, welche von ihnen wohl für das weibliche Geschlecht und zwar für unsere speziellen Verhältnisse hier in Grunewald am ehesten in Betracht kommen möchte.

a) Die Oberrealschule.

Die Tatsache, daß die 9klassige Mädchenschule geradezu als Vorstufe der Oberrealschule eingerichtet werden soll, führt eigentlich ohne weiteres darauf hin, daß eben diese Schulform für die Mädchen am meisten in Betracht zu kommen hat, und Schwärmer haben wohl in ihr die so lange mit heißem Bemühen gesuchte „deutsche National-Schule" begrüßen wollen. Dem steht nun die eigenartige Tatsache gegenüber, daß trotz der seit längerem durchgesetzten wesentlichen Gleichstellung aller 3 Schularten, doch im vorigen Jahre auf 9 gymnasiale und 20 realgymnasiale Mädchenkurse nur ein einziger Oberrealschulkursus kam.

Doch möchte ich hier dem allgemein verbreiteten Vorurteil entgegentreten, daß wohl die Mathematik an dieser Erscheinung schuld sei, weil sie der weiblichen Eigenart widerspräche. Es hat sich vielmehr in überraschender Weise gerade das Gegenteil herausgestellt, und alle Leiter höherer Mädchenkurse berichten überaus Günstiges über die Erfolge des mathematischen Unterrichts. Der Grund ist wohl darin zu suchen, daß das reifere Alter, in dem die Mädchen an diese abstrakte Wissenschaft herantreten, der spekulativen und kombinatorischen Geistestätigkeit von Natur förderlich ist, während die Jahre der Kindheit wesentlich zur rezeptiven Tätigkeit neigen; man denke nur an die staunenswerte Schnelligkeit der Aneignung und Anhäufung von Begriffen und Gedächtnisstoff beim Kinde.

Der Grund also für die Tatsache, daß die Oberrealschule von den jungen Mädchen nicht gesucht wird, ist anderswo zu suchen: wenn diese Schule auch für einzelne Berufszweige (wie die technischen) in ganz hervorragender Weise vorzubereiten geeignet ist, so zwingt sie doch für die meisten Universitätsstudien zum Nachlernen mindestens des Lateinischen, häufig sogar beider alten Sprachen. Es heißt also den Mädchen, die nach 14jähriger Schularbeit endlich zur freien wissenschaftlichen Forschung herangewachsen sind, sofort bei deren Beginn noch das Joch des sehr harten und mühseligen Aneignens dieser Sprachen auferlegen. Und davor wollen wir doch die jungen Damen bewahrt wissen!

b) Das Realgymnasium.

Fürchten Sie nicht, daß, wenn ich jetzt in die Arena des immer noch tobenden Kampfes zwischen Humanisten und Realisten eintrete, auch in unseren Kreis das unvermeidliche Widerwärtige solchen Streites hineingetragen werden soll. Meine amtliche Stellung auf der einen und meine humanistische Vorbildung auf der andern Seite bieten doch vielleicht einige Sicherheit, daß ich nicht gar zu voreingenommen an diese Frage herantrete. Das Realgymnasium gilt als die Schule der Zukunft, und ich möchte das auch ohne weiteres in dem Sinne unterschreiben, als ich davon überzeugt bin, daß man in Zukunft mit Recht mehr Realgymnasien als Gymnasien begründen wird. Denn diese Schule, die ihre Fühler fast nach allen Seiten ins pulsierende Leben der Gegenwart streckt, muß für einen großen Teil der Eltern und Schüler eine unwiderstehliche Anziehungskraft besitzen. Dazu kommt, daß dem Realgymnasium jetzt bis auf die Theologie alle Studien geöffnet sind und das Nachlernen des Griechischen nur noch für ganz spezielle Zwecke vorbehalten ist.

Aber dem, der tiefer blickt und die Verhältnisse aus Erfahrung kennt, ist es nicht verborgen, daß die außerordentliche Vielheit der Interessen, die das Realgymnasium in Anspruch nimmt, zu einer argen Belastung der Schüler und zu einer vielleicht nicht unbedenklichen Zersplitterung der Interessen führt. 5 Hauptfächer (neben 4 des Gymnasiums) stellen starke Ansprüche an den Schüler, und die Nebenfächer, wenigstens die naturwissenschaftlichen — Naturbeschreibung, Chemie und Physik — sollen ja gerade auf dem Realgymnasium besonders vertieft werden, d. h. auch sie werden tatsächlich zu Hauptfächern. Es bedarf aller Energie der Lehrer und sehr starker Kraftanstrengung der Schüler, um dies zum Teil recht heterogene Ganze geistig zusammenzuhalten, und es ist mir nicht fraglich, daß gerade das Realgymnasium noch Veranlassung zu wesentlichen Reformen geben wird. Aber selbst wenn wir zugeben, daß diese Anstalt für die Mehrheit der männlichen Jugend die geeignetste Vorbildung gibt, ist denn darum das, was den Knaben und Jünglingen entspricht, auch für das strebende Mädchen das Geeignetste und Beste? Doch lassen wir alle psychologischen Betrachtungen über die weibliche Eigenart beiseite und hören, was die Leiter der Berliner Mädchenkurse zu berichten haben, die von der gymnasialen zur realgymnasialen Einrichtung übergehen mußten:

Digitized by Google

„Die Erwartung, daß auf Grund der durch die höhere Mädchenschule gewährten Vorbildung das Realgymnasialpensum leichter zu bewältigen sein würde als das humanistische, hat sich nicht erfüllt. Allerdings war in der Mathematik das Pensum des Realgymnasiums schon in dem humanistischen Lehrgang annähernd erreicht worden, aber die Befriedigung der erhöhten Ansprüche in den Naturwissenschaften war doch mit größeren Schwierigkeiten verbunden, als die Bewältigung des Griechischen im humanistischen Lehrgang. Die Gesamtrichtung unserer höheren Mädchenbildung ist eben doch vorwiegend literarisch, und die Mädchenschule arbeitet in der Erziehung literarischer Interessen und in der Schulung und Verfeinerung des literarischen Verständnisses doch im ganzen einer humanistisch gearteten Bildung besser vor, so wenig das natürlich inbezug auf die positiven Kenntnisse gilt, die zu ihrem Pensum gehören. Für eine mehr naturwissenschaftlich gerichtete Vorbildung gibt sie aber weder das eine noch das andere, weder Erziehung des Interesses noch eine brauchbare Grundlage an positiven Kenntnissen. Dazu kommt die schon oft betonte Zwiespältigkeit des realgymnasialen Lehrgangs an sich, in dem die beiden nun einmal nicht leicht zu verschmelzenden Richtungen der kulturwissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Erfassung der Welt gleichgewichtig nebeneinander zur Geltung kommen sollen. Die Schwierigkeit, die darin liegt, daß der Schüler in diesen beiden Formen der geistigen Arbeit gleichmäßig geschult werden soll, macht sich natürlich in einem so stark verkürzten Lehrgang noch fühlbarer. Die geringere literarische Reife gegenüber den humanistisch gebildeten Jahrgängen zeigte sich z. B. auch im deutschen Unterricht, während andrerseits, wie gesagt, die Bewältigung des naturwissenschaftlichen Pensums doch größere Schwierigkeiten machte, als zuerst angenommen worden war."

Es bleibt aber für mich, wenn ich nun in dieser Sache auch einmal meine eigene Meinung sagen soll, noch ein ernstes Bedenken, das gegen die Einrichtung realgymnasialer Kurse für alle Mädchen spricht. Daß das Realgymnasium für sehr viele Berufe und manche Studien, vom reinen Nützlichkeitsstandpunkte aus geurteilt, praktisch vorbereitet, ist nicht zu bezweifeln; ob es aber für die Universitätsstudien, wie Medizin und Jura, die ihm jüngst freigegeben worden sind, genügend vorbereitet, das muß es doch erst beweisen, und dieser Beweis steht noch für lange aus, da die erste Generation von Realabiturienten noch kaum das Studium dieser Fächer beendet hat. Und daß das Realgymnasium für sprachliche und historische Studien aller Art, auch für das, was wir schöne Wissenschaften nennen, ausreichend vorbereitet, ist doch mehr als fraglich, und zu diesen Fächern würde sich m. E. das weibliche Geschlecht immer am meisten hingezogen fühlen. Damit aber komme ich zum

c) Gymnasium.

Auch hier gehe ich, ohne den Streitfragen, über die keine Einigung zu erzielen ist, unnötigen Raum zu geben, sofort in medias res. Das Griechische ist der Popanz, gegen den Sturm gelaufen wird und mit dem große und kleine Kinder sich schrecken. Es ist wahr, das Griechische ist nicht leicht und hat Tausenden und aber Tausenden von Schülern die Schulzeit verbittert, nämlich in erster Linie all denen, die nicht auf ein Gymnasium gehörten und doch durch die Ungunst früherer und noch nicht ganz überwundener Verhältnisse auf diese Anstalt gebracht wurden. Aber wie unendlich glücklicher stehen in dieser Hinsicht die Mädchengymnasien da! In sie tritt keine einzige unbefähigte Schülerin ein, keine einzige, die nicht dem Griechischen ein offenes Herz, eine reine Begeisterung entgegenbringt. Hören wir den Bericht über die Erfolge des griechischen Unterrichts an den Berliner Gymnasialkursen:

„Regelmäßiger Fleiß und aufmerksame Teilnahme war selbstverständlich. Aber die lebhafte Spannung, die aus den Augen hervorleuchtete, die offene Bereitschaft zur Aufnahme des Bildungsstoffes, die selbstvergessene Versenkung in schwierigere Fragen ging weit über das bei Knaben beobachtete Maß hinaus. Und obgleich fast alle Schülerinnen lediglich praktische Zwecke bei ihrer Ausbildung verfolgten und die Reifeprüfung nur als das unvermeidliche Tor ansahen, das ihnen den Weg zur Universität öffnete, so wurden sie doch von dem Zauber der griechischen Sprache und Poesie wie von dem Ideengehalt der griechischen Geisteswerke in kurzer Zeit so gefangen, daß der Gedanke an das Examen in nebelhafte Ferne verschwand. Der tiefere Grund dieser Begeisterung für das Griechische liegt jedenfalls in der engen geistigen Verwandtschaft zwischen griechischem Wesen und weiblicher Naturanlage. Während das Lateinische sich fast ausschließlich an den Verstand wendet, gibt das Griechische dem Phantasie- und Gemütsleben einen großen Spielraum, ja es ist ohne rege Beteiligung dieser Kräfte gar nicht verständlich. Da von den Prosaikern der Dichterphilosoph Plato in den Vordergrund gerückt und sehr bevorzugt wurde, so bewegte man, wenigstens in den letzten beiden Schuljahren, sich fast durchweg in der Dichterwelt, die hauptsächlich Phantasie und Gefühl in Bewegung setzt. Und die gelegentliche Kunstbetrachtung im Anschluß an einen eingeführten Bilderatlas gab dem Geiste dieselbe Richtung. So waren alle Vorbedingungen erfüllt, um die Schülerinnen nicht nur in die griechische Geisteswelt aufs schnellste einzuführen, sondern auch zu einem leichteren und tieferen Verständnis der Schriftwerke anzuleiten."

Digitized by Google

Vielleicht darf ich hinzufügen, in welcher Weise sich mir gegenüber derjenige Schulmann äußerte, der als Königlicher Prüfungskommissar des öfteren schon das Examen der Abiturientinnen abnahm. Er erklärte mit einer in der bloßen Erinnerung an das Erlebte wieder aufflammenden Begeisterung, daß er noch nie bei den Abiturienten ein derartig tief eindringendes Verständnis für die herrlichsten Blüten der griechischen Dichtkunst, aber auch für die schwierigeren Probleme platonischer Philosophie gefunden habe, wie bei den weiblichen Gymnasiastinnen!

Und nun höre ich den Einwurf: aber das Griechische ist für die moderne Bildung überflüssig; warum denn den Mädchen noch diese Zeitverschwendung zumuten? Gestatten Sie mir gütigst, daß ich hierauf schweige; gestatten Sie mir, daß ich wie bisher, so auch weiter der Ueberzeugung lebe, die, gerade mit Beziehung auf die Eigenart des weiblichen Wesens, der Direktor des Karlsruher Mädchengymnasiums folgendermaßen zum Ausdruck bringt: „Unsere ästhetische und geistige Kultur beruht ihren Grundgedanken nach auf der griechischen, und da in unserer Zeit das weibliche Geschlecht berufen ist, gerade an der ästhetischen Bildung unserer Nation mitzuwirken, so ist das Eindringen in das Hellenentum das geeignetste Geschenk, das der weiblichen Jugend geboten werden kann, das ihr nicht nur durch das feine Gefühl der Griechen für schöne Form und menschlich wahre Empfindung besonders gemäß ist, sondern sie auch hinlenkt zu höherer Geisteskultur und zu einer freieren Auffassung und sie besonders eindringlich in das Verständnis des deutschen Idealismus und in die Schätze des deutschen Geisteslebens einführt."

Der überwiegende Teil unserer Mädchen und Frauen, die zum Studium drängen, verlangen begierig den Zutritt zu den Quellen allen Wissens und Erkennens. Die aber sind trotz Elektrizität und Radium, trotz staunenswerter Leistungen der Technik und Naturwissenschaften nach unwandelbarem, weil historischem Gesetze verborgen in der Antike: geben wir diesen Damen statt filtrierten und aufgekochten reines Quellwasser!

Unsere Gemeinde wird also ernstlich zu prüfen haben, mit welchen Absichten, Erwartungen und Zielen die Mehrheit unserer jungen Mädchen, die zum Besuch der höheren Kurse Neigung haben, an das Studium herantritt, und darum sich entscheiden müssen entweder

1. für eine Anstalt, die sich organisch der M.-S. am natürlichsten anschließt, aber nur für wenige Studien und Berufe ohne große Ergänzungen genügend vorbereitet; oder
2. für eine Anstalt, die bei großer Zersplitterung alle möglichen Interessen weckt und deshalb für die „moderne Zeit" als besonders zeitgemäß gilt, zugleich aber auch an Geist und Körper die stärksten Anforderungen stellt; oder
3. für eine Anstalt, die auf bewährter Grundlage zu wissenschaftlicher Erfassung des historischen Werdegangs unserer Kultur und zu wissenschaftlicher Arbeitsweise führt und — last not least — alle Tore des Studiums und der Berufe ohne Vorbehalt erschließt.

An der folgenden lebhaften Diskussion über die Frage, ob Oberrealschule oder Realgymnasial- oder Gymnasiallehrplan für die eine höhere Bildungsstufe suchenden Mädchen vorzuziehen sei, beteiligte sich in erster Linie der Staatssekretär des Reichskolonialamtes Dernburg, auf dessen Votum, wie oben auf S. 51 zu lesen ist, Pastor Professor Scholz in seiner Ansprache an die Mitglieder der Berliner Vereinigung der Freunde des Gymnasiums Bezug nahm. Die Grunewalder Zeitung teilt über diese Meinungsäußerung folgendes mit:

Herr Dernburg begann seine Ausführungen mit der Erklärung, daß er einst ein Gymnasium besucht, aber es nicht durchgemacht habe[1]), trotzdem trete er für das humanistische Gymnasium ein. Die höhere Schule solle keine Berufsbildung vermitteln, sie enthalte ein Studium für das spätere Studium. Geweckt solle werden ein gesunder Sinn in kraftvollem Körper. Der Verstand solle in den Besitz einer brauchbaren Methodik gelangen, nicht Lernstoff bloß solle übermittelt werden. Es gäbe zu viele Berufe, als daß es möglich wäre, die Anfänge des später notwendigen Lernstoffes zu übermitteln. Daß es diese Unmöglichkeit anstrebt, sei der Fehler des Realgymnasiums, und es sei ein Trost, daß alle Entwicklung sich in Wellenbewegungen vollziehe: erst war alles voll Widerstand gegen das Realgymnasium, jetzt sind wir auf der Höhe der Loblieder auf das Realgymnasium, und diese würden wohl wieder verklingen.

Wenn es so nicht auf den Lehrstoff ankäme, was dann? Herr Dernburg verriet aus seiner praktischen Erfahrung, daß aus den vielen Tausenden von jungen Männern, die er in den großen Betrieben zu beobachten Gelegenheit hatte, sich die früheren Realgymnasiasten durch eine gewisse Oberflächlichkeit ohne rechtes Rückgrat in ihrer geistigen Eigenart gezeigt hätten. Die Gymnasiasten hätten etwas Geschlosseneres, das käme wohl daher, daß die Gymnasialbildung einfacher sei, weniger übertreibe. Wollte man aber selbst zugeben, daß schließlich beide Arten von Anstalten in gleicher Weise den Charakter bildeten, Methodik

1) Siehe oben die Anmerkung auf S. 51.

Digitized by Google

überlieferten und somit die Lebensfreude vertiefen hälfen, so käme für die Mädchen eben ganz besonders in Betracht, daß das Realgymnasium wegen der Vielfältigkeit seiner ganz disparaten Hauptfächer die Mädchen zu stark belaste.

Was wollen denn die Frauen der höheren Stände? Sie wollen erstens die nötige Vorbereitung für die höheren Berufe, zweitens die nötigen Kenntnisse für eine stärkere Anteilnahme an den Geschäften der Nation, an der Politik, drittens als Mütter einen tieferen Fond für die Aufgaben des Mutterberufs. Herr Dernburg ist nun der Meinung, daß die studierenden Damen meist Berufe wählen, die eine humanistische Bildung erfordern. Er ist zweitens der Meinung, daß alle Politik Beschäftigung mit der Historie voraussetze; es empfehle sich auch hier also die Humanistik, die ja zugleich einen Schutz gegen allen Radikalismus gewähre. Nicht minder empfehle sich eine humanistische Schulung für die späteren Mütter, weil sie mehr Vertiefung gebe als aller an den Realien haftende Unterricht, eine persönliche Bekanntschaft mit den alten klassischen, mit den deutschen und ausländischen Denkern und Dichtern ermögliche. Die hausfrauliche Ausbildung erhofft er von der Frauenschule. Auf die Abstimmungsstatistik legt Herr Dernburg gar keinen Wert. Sie sei ganz sicher in jedem Betracht unverbindlich, und es wäre auch vorher keiner der Abstimmenden mit der jetzt geplanten Organisation bekannt gewesen. Ueberhaupt wäre es verkehrt, über solche Einrichtungen durch Majoritäten entscheiden zu wollen; das wäre Sache des pflichtmäßigen Ermessens der Autoritäten.

Die weitere Debatte zeigte verschiedene Standpunkte. Einen gymnasialfeindlichen nahm ein Dr. Harlan ein, einen realgymnasialfreundlichen Regierungsbaurat Hasak und Realschulprofessor Dr. Keesebiter, für die Gymnasialbildung traten sehr lebhaft auch Landgerichtsdirektor Altsmann, der bekannte Mädchenschulpädagoge Dir. Prof. Wychgram, der Geh. Oberregierungsrat (im Ministerium für Handel und Gewerbe) Lüders und die Vorkämpferin im Kampf für Erweiterung der Frauenrechte und Frauenbildung Fräulein Helene Lange ein.

Anschließend hieran bringen wir die Eingabe zum Abdruck, die im November v. J. der Kölner „Verein Mädchengymnasium“ an das preußische Unterrichtsministerium gerichtet hat und die ebenfalls lebhaft eine Einrichtung verficht, die den Mädchen die Möglichkeit einer vollhumanistischen (griechisch-lateinischen) Vorbildung bietet. Wir verdanken eine Abschrift der Petition der Güte von Fräulein Mathilde v. Mevissen, die Mitglied auch unseres Gymnasialvereins ist.

Cöln, den 5. November 1907.

Verein Mädchengymnasium.

An

Seine Exzellenz
den Königlichen Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten
Herrn Dr. Holle

Berlin.

Ew. Exzellenz bittet der unterzeichnete Vorstand ehrerbietigst, ihm in einem Augenblick, der für die zukünftige Gestaltung des höheren Mädchenschulwesens in unserm Vaterlande von entscheidender Bedeutung ist, die folgenden Darlegungen gestatten zu wollen.

Seit seiner Gründung im Jahre 1899 ist unser Verein unentwegt für die Ausbreitung der humanistischen Bildung unter der heranwachsenden weiblichen Jugend eingetreten. Er war dabei geleitet von der Ueberzeugung, daß unter den Wegen zu einer höheren Frauenbildung, deren Erschließung sich sowohl aus allgemeinen kulturellen Rücksichten, wie im Hinblick auf die praktischen volkswirtschaftlichen Bedürfnisse unserer Zeit als notwendig erweist, dem humanistischen Wege besondere Vorzüge eigen sind.

Wie der aus einer idealistischen Geistesrichtung entsprungene Humanismus der Wurzelboden unserer klassischen Literatur gewesen ist, wie die innere Selbständigkeit, die er hervorbringt, vor hundert Jahren den bewundernswerten geistig-sittlichen Aufschwung unseres Volkes ermöglicht hat und somit gewichtigen Anteil an dem historischen Ruhm unseres Vaterlandes besitzt, so muß auch heute noch in der humanistischen Geistesbildung ein unentbehrliches Element unsrer deutsch-nationalen Bildung erblickt werden. Gewiß sind unserm Volke in der Gegenwart Aufgaben auf dem Gebiete des wirtschaftlichen Lebens gestellt, welche die starke Hinneigung der öffentlichen Meinung nach einer auf den Realien fußenden Ausbildung der heranwachsenden Jugend beider Geschlechter zu erklären und zu rechtfertigen vermögen,

Digitized by Google

aber wir würden es doch für ein großes, unser ganzes Volkswohl berührendes Unglück halten, wenn dieser Weg einseitig beschritten würde. Die Aufrechterhaltung des historisch bewährten humanistischen Bildungsganges in unserm Zeitalter eines reißenden Fortschritts auf dem Gebiete der materiellen Kultur erscheint uns vielmehr als eine unabweisbare Notwendigkeit, als ein unentbehrliches Gegengewicht, wenn in unserm Volke auch unter den veränderten äußern Umständen diejenigen Geistes- und Charaktereigenschaften Pflege finden sollen, die den höchsten Ehrentitel seiner Eigenart in der Vergangenheit darstellen.

Trifft das für unsere Bildung im allgemeinen zu, so kommt für das neuerdings über den Rahmen der höheren Mädchenschule hinausstrebende Bildungsbedürfnis des weiblichen Geschlechts noch ein weiteres hinzu. Auch hier ist gewiß die Eröffnung von Bildungswegen, in denen die Realien überwiegen, ein Bedürfnis, das sich aus den praktischen Verhältnissen der Gegenwart von selbst ergibt. Das weibliche Bildungsideal aber, dem auch in Zukunft zugestrebt werden muß, wird, wenn die deutsche Frauenwelt die ihrer natürlichen Veranlagung entsprechenden Wege zu neuen Kulturwerten erschließen und nicht lediglich auf die Bahn eines äußerlichen Wettbewerbs mit dem Manne im Kampf ums Dasein gedrängt werden soll, unsrer Ueberzeugung nach nicht nur auf die Verstandesbildung, sondern auch auf die sittliche und ästhetische Harmonie der Persönlichkeit entscheidendes Gewicht legen müssen. Das aber liegt anerkanntermaßen im überlieferten Rahmen humanistischer Bildung, wie sie das Gymnasium, sowohl das alte wie das Reformgymnasium, sich zum Ziele setzt. Das Gymnasium mit einzelnen aus der Erfahrung noch genauer zu ermittelnden Nuancierungen in Lehrplan und Methode erscheint uns als eine für das weibliche Geschlecht besonders geeignete Bildungsanstalt, weil es nicht nur die der weiblichen Begabung nächstliegenden Zweige der gelehrten Bildung auf dem gradesten Wege erschließt, sondern auch den zukünftigen Hausfrauen und Müttern die Fähigkeit zu verleihen vermag, bei ihren Kindern die Liebe zu den reinen Quellen wahren Menschentums und das Verständnis für die wesentlichen Interessen der Menschheit zu erwecken und so den Zusammenhang mit der großen idealistischen Vergangenheit unseres Volks verständnisvoll zu bewahren.

Seit fast fünf Jahren, seitdem ihm Ostern 1903 durch das Vertrauen des Hohen Ministeriums die Eröffnung der hiesigen Gymnasialklassen für Mädchen gestattet worden ist, hat unser Verein Gelegenheit gehabt, den didaktischen Wert des humanistischen Mädchenunterrichts auch praktisch zu erproben. Die Erfahrungen, welche an unsrer Anstalt gemacht worden sind, decken sich im wesentlichen mit den älteren an den Mädchengymnasien in Karlsruhe und Stuttgart. Die Schülerinnen haben dem lateinischen Unterricht ein lebhaftes Interesse, insbesondere aber dem griechischen Unterricht eine unverkennbare Vorliebe entgegengebracht. Daneben haben sie die übrigen Fächer keineswegs vernachlässigt. So sind in der Mathematik die Leistungen unserer Schülerinnen nach dem Urteil der Lehrer, von denen mehrere über eine reiche Erfahrung an Knabenschulen verfügen, im Vergleich mit letzteren ungewöhnlich gut.

Unsere Erfahrungen wie unsere grundsätzlichen Erwägungen sprechen demnach dafür, daß fortan denjenigen Frauen, welche den höchsten Zielen geistiger Bildung zustreben, nicht nur der Weg der Oberrealschule sowie der Vermittlungsversuch zwischen der realistischen und humanistischen Bildungsart, das Realgymnasium, erschlossen wird, sondern vor allem auch der rein humanistische, auf Latein und Griechisch beruhende Bildungsgang des Gymnasiums. Unsere örtlichen Erfahrungen aber haben neuerdings durch auswärtige Beobachtungen noch eine starke Stütze erhalten. Hatte man bis vor kurzem anderwärts das realgymnasiale System bevorzugt, das ja in der Tat rein äußerlich betrachtet auch für die Frauenbildung gewisse Vorteile und Erleichterungen gegenüber dem humanistischen System zu bieten scheint, so hat inzwischen die Erfahrung an manchen daraufhin begründeten realgymnasialen Anstalten gelehrt, daß durch die diesem System eigentümliche Mehrzahl von Hauptfächern Zersplitterung und Ueberbürdung eintritt, und daß die Schülerinnen grade in denjenigen Fächern, die der weiblichen Veranlagung am nächsten liegen, in den Sprachen, in Geschichte und Literaturgeschichte, mangelhafter ausgebildet werden, als auf dem Gymnasium.

Aus dieser Erfahrung heraus sind in Berlin an den realgymnasialen Kursen von Frl. Helene Lange, die als gymnasiale Kurse entstanden, dann aber unter dem Drucke der öffentlichen Meinung umgewandelt worden sind, neuerdings wieder humanistische Nebenkurse eingerichtet worden. Dieselbe Einrichtung ist an den realgymnasialen Kursen in Bonn in der Durchführung begriffen, sie wird in Charlottenburg und in Essen geplant. In Grunewald bei Berlin wird von vornherein die Neugründung eines humanistischen Mädchengymnasiums in Aussicht genommen. Auf der vorbereitenden Versammlung im Juni d. J. haben einmütig Fachleute wie Herr Realgymnasialdirektor Koch und Frl. Helene Lange, sowie eine staatsmännische Persönlichkeit wie Se. Exzellenz der Staatssekretär des Reichs-Kolonialamts, Herr Dernburg, sich ausdrücklich zu der Ueberzeugung bekannt, daß der humanistische Bildungsgang sich für Mädchen besser eigne als die Bildungsart des Realgymnasiums.[1])

1) Grunewald-Echo vom 23. Juni 1907, 1. Beiblatt; Frauenbildung, herausgeg. von Wychgram VI (1907) S. 362 ff.

Digitized by Google

Unerläßliche Voraussetzung jedes erfolgreichen humanistischen Studienbetriebes ist aber, wie wir dem Hohen Ministerium seit dem Jahre 1899 in wiederholten Eingaben darzulegen uns erlaubt haben, eine ausgiebige Dauer dieses Studiums. Es darf sich hier nur um eine gründliche humanistische Schulung handeln; das Studium soll den wahren Bildungswert des Humanismus erschließen, es darf nicht durch eilfertigen Betrieb zur Verflachung geführt und zu reinem Formalismus erniedrigt werden. Daß ein sechsjähriger humanistischer Lehrgang, wie er uns durch das Vertrauen des Hohen Ministeriums in Cöln versuchsweise eingerichten verstattet worden ist, das Mindestmaß an Zeitdauer für einen erfolgreichen schulmäßigen Betrieb darstellt, ist neuerdings sogar von derjenigen Gruppe anerkannt worden, welche bisher konsequent den schroffsten Widerspruch erhoben hatte. Die Lehrplankommission des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, der im Oktober d. J. in Ulm versammelt war, hat die Forderung eines mindestens sechsjährigen gymnasialen Mädchenunterrichts einstimmig aufgestellt und sich in dieser Hinsicht in Uebereinstimmung gesetzt zu dem gleichzeitig in Cassel tagenden Kongreß für höhere Frauenbildung, der wohl als die einheitliche Vertretung der deutschen Frauenwelt bezeichnet werden darf, soweit sie sich mit der Bildungsfrage beschäftigt.

Im Hinblick auf diese Tatsachen und mit Rücksicht darauf, daß voraussichtlich schon die nächsten Monate eine schwerwiegende und für längere Zeit abschließende Entscheidung über die Zukunft der höheren Mädchenbildung in Preußen bringen werden, erlauben wir uns, Ew. Exzellenz und dem Hohen Staatsministerium die Sache des humanistischen Bildungswegs noch einmal vertrauensvoll ans Herz zu legen. Im Rahmen des von der Königlichen Unterrichtsverwaltung bearbeiteten Reformplanes für das höhere Mädchenschulwesen kann, soweit derselbe durch die Erklärungen der Königlichen Staatsregierung in der Verhandlung des Abgeordnetenhauses vom 15. April d. J. bekannt geworden ist, der unentbehrliche sechsjährige Zeitraum für den humanistischen Lehrgang unschwer gewonnen werden, wenn statt der in Aussicht genommenen einen Parallelklasse zum neunten Schuljahre der Mädchenschule[1]) zwei solcher Parallelklassen zum achten und neunten Schuljahre als Vorbereitung auf die vierjährige Studienanstalt eingerichtet werden. Die Schülerinnen würden auf diese Weise dreizehnjährig in einen humanistischen Bildungsgang eintreten, der von Anfang an einen gründlichen Unterricht im Lateinischen ermöglicht. Nach zwei Jahren würden sie dann in die Studienanstalt aufrücken und hier in vierjährigem Unterricht zum Abiturienteneramen geführt werden können. Den von der Königlichen Unterrichtsverwaltung gleichfalls in Erwägung gezogenen dreistündigen Nebenunterricht im Lateinischen während des achten und neunten Schuljahres in der Mädchenschule vermögen wir dagegen nicht als ausreichend anzuerkennen.

Wie aber die Entscheidung fallen möge, ob der von der Königlichen Unterrichtsverwaltung ausgearbeitete Reformplan in der bisher bekannt gewordenen Gestalt — wenn möglich, unter wohlwollender Berücksichtigung unserer vorstehenden Darlegungen — verwirklicht wird, oder ob die Königliche Staatsregierung den von dem Casseler Frauenkongreß gefaßten Resolutionen gemäß den nach dem 7. Schuljahr der höheren Mädchenschule abzweigenden sechsjährigen Bildungsgang überhaupt als den normalen, für den gymnasialen Zweig demnach den an unserer Anstalt versuchsweise eingerichteten Lehrgang des Reformgymnasiums allgemein zuzulassen bereit ist, — in jedem Falle glauben wir eines aussprechen zu dürfen: Die Königliche Staatsregierung würde sich ein hohes Verdienst um die zukünftige Heranbildung des weiblichen Geschlechts und nicht minder um das Kulturleben und um das zukünftige Wohl unseres ganzen Volkes erwerben, wenn sie nicht nur die Möglichkeit des sechsjährigen humanistischen Lehrgangs schaffen, sondern gleichzeitig bei den Direktiven, welche sie der Veröffentlichung ihres Reformplanes beizufügen gedenkt, zum Ausdruck bringen wollte, daß der humanistische, gymnasiale Bildungsweg sich aus verschiedenen Gründen als besonders empfehlenswert für die höhere Mädchenbildung darstellt. Die Verhandlung im Abgeordnetenhaus vom 15. April d. J., in welcher die große Mehrzahl der Parteiredner der hohen Bedeutung der humanistischen Bildung so verständnisvoll gerecht geworden ist, beweist, daß die Königliche Staatsregierung dabei auch auf die Zustimmung des größten Teils der Volksvertretung mit Sicherheit rechnen darf.

Der Vorstand des Vereins Mädchengymnasium.
J. A.: Mathilde v. Mevissen, Vorsitzende.

Wir meinen, daß sowohl die Grunewalder Verhandlungen, als die Kölner Eingabe von hoher Bedeutung im Verteidigungskampf der humanistischen Schulbildung sind und von keinem unserer Leser unbeachtet bleiben sollten. Besonders erfreulich ist die durchaus sachliche Erörterung des Realgymnasialdirektors Dr. Koch über den spezifischen Wert des gymnasialen und des realgymnasialen

---

1) Ausführung des Herrn Ministerialdirektors Schwartzkopf vom 15. April 1897 (Haus der Abgeordneten, Stenogr. Bericht, Spalte 3187).

Digitized by Google

Bildungsgangs, die sich frei hält von der aus den Kreisen seiner Spezialkollegen so häufig vernommenen parteiischen Ueberschätzung des realgymnasialen und Minderschätzung des gymnasialen Lehrplans.

Daß mit dieser Darlegung und fast allem, was in der Grunewalder Versammlung gehört worden ist, der Abgeordnete Eickhoff, Professor an dem Remscheider Realgymnasium mit Realschule (in Umwandlung zu einer Reformschule nach Frankfurter System begriffen), nicht einverstanden ist, wird Jeder nach früheren Meinungsäußerungen desselben erwarten; die Unüberlegtheit aber, mit der er seine Ansicht in der Abgeordnetenhaussitzung vom 25. Februar geäußert, muß trotz seines pädagogischen Parteistandpunktes auffallen. Seine Worte lauteten nach dem stenographischen Protokoll S. 2755 f.:

M. H., über die Frage der Mädchenschulreform will ich mich nicht mehr des längeren auslassen; aber in zwölfter Stunde möchte ich doch noch einmal mit aller Schärfe betonen, daß ich es für einen Kardinalfehler halten würde, wollte man den Oberbau der zukünftigen Mädchenschulen, der sogenannten Studienanstalten, in einen gymnasialen und einen Oberrealschulzweig gliedern. M. H., den drei höheren Lehranstalten ist, wie Sie wissen, der Weg zu allen Studien nunmehr gebahnt mit Ausnahme der Theologie, die den Gymnasien vorbehalten ist. Die Anschauung, daß die Erlernung der klassischen Sprachen die Grundlage der höheren Bildung, die unerläßliche Voraussetzung für die Zulassung zu allen wissenschaftlichen Studien auf der Universität sei, ist ein für allemal fallen gelassen worden. Die Kenntnis der alten Sprachen kann nicht mehr als ein integrierender Bestandteil der allgemeinen Bildung gelten. Soweit lateinische oder griechische Sprachkenntnisse für die Fachbildung in Frage kommen, können sie leicht durch wahlfreien oder Privatunterricht gewonnen werden. Den obligatorischen Unterricht in den alten Sprachen in die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen einzufügen, würde ich geradezu für einen Rückschritt halten. Für diesen Oberbau ist der Oberrealschulweg nicht nur der einfachste und natürlichste, sondern auch der billigste Weg. Unsere Städte würden dabei auch in finanzieller Hinsicht am besten fahren, weil sie nicht nötig hätten, die Kosten für die Gabelung in den oberen Klassen aufzubringen. Ich darf daran erinnern, daß dieser Standpunkt in einer Versammlung praktischer Schulmänner zu Hannover, an der namentlich auch Direktoren und Lehrer höherer Mädchenschulen teilnahmen, im vorigen Jahr einmütig gebilligt wurde und in folgender Resolution zum Ausdruck gelangte:

„Die Versammlung betrachtet als die Grundlage einer höheren Bildung für den Beruf als Frau und Mutter die einheitliche 10stufige Mädchenschule, der im Bedürfnisfalle ein 3jähriger Oberbau angegliedert werden kann. Dieser Oberbau ist bestimmt, die allgemeine Frauenbildung zu vertiefen und zugleich (ohne allgemein verbindlichen Unterricht in der lateinischen Sprache) die Berechtigung zum Besuch der Hochschulen zu erteilen."

M. H., ich hoffe, daß sich die Königliche Staatsregierung allen Einflüssen unzugänglich erweisen wird, die sie auf jenen falschen Weg hindrängen wollen, den ich kurz gekennzeichnet habe. Vor mir liegt unter anderm eine Eingabe des Kölner Vereins „Mädchengymnasium". Diese Eingabe strotzt von einseitigen Anschauungen und fordert unwillkürlich die Satire heraus. Nein, m. H., die Normalanstalt für unsere Mädchen muß meines Erachtens auch in Zukunft die lateinlose Schule sein, und ich würde es lebhaft bedauern, wenn die Regierung den Standpunkt, den die praktischen Schulmänner gewählt haben, nicht auch zu dem ihrigen machte. Nur wenn sie das tut, wird man von einer Mädchenschulreform sprechen können, die diesen Namen wirklich verdient.

Unüberlegtheit zeigt diese Meinungsäußerung erstens darin, daß der Redner davon spricht, die praktischen Schulmänner hätten den von ihm gebilligten Standpunkt gewählt, während er doch, wenn er sich mit dieser Frage beschäftigt, sicher wußte, daß eine beträchtliche Anzahl hervorragendster Vertreter der höheren Mädchenbildung, wie Wychgram in Berlin, Stein in Köln, Keim in Karlsruhe, Planck in Stuttgart, sich lebhaft für Zulassung der weiblichen Jugend auch zum gymnasialen Lehrgang ausgesprochen haben, und daß der diese Ansicht darlegende Vortrag des Letztgenannten in der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung lebhaften Beifall fand, daß keineswegs also nur Frauen in Schriften und auf Versammlungen verlangen, es möchte auch den Mädchen die Möglichkeit gewährt werden, in öffentlichen Schulen die humanistische Bildung zu empfangen. Starke Unüberlegtheit zeigt der mit-

Digitized by Google

geteilte Passus der Eickhoffschen Ausführungen ferner darin, daß er in der Rede, in der er die Paulsensche Aeußerung, man strebe vonseiten der Realschulmänner jetzt nach einem Realschulmonopol, zurückwies, — in derselben zugleich einen Beweis für die Richtigkeit jener Aeußerung lieferte. Auch die Frage der Coeducation berührte er in befürwortender Weise in dieser Rede; aber natürlich nur in die Knabenrealschule, nicht in die Gymnasien der männlichen Jugend sollen die Mädchen zugelassen werden. Merkt denn Herr Eickhoff auch nicht, wie sehr sein Verlangen, daß dieselben auf den Oberrealschullehrgang beschränkt werden sollen, falls sie eine über das Niveau der gewöhnlichen höheren Mädchenschulen hinausgehende Bildung wünschen, — wie sehr dies Rufen nach gesetzlicher Beschränkung der freiheitlichen Richtung widerstreitet, der er auf dem Gebiet der Politik zugetan ist? Wenn Eickhoff von der Kölner Eingabe behauptet hat, daß sie von Einseitigkeiten strotze und unwillkürlich die Satire herausfordere, so gebrauchte er Ausdrücke, die für *seine* Aeußerungen zutreffend sind. Wird doch durch nichts so sehr Satire herausgefordert, als durch Selbstwiderspruch. Und wenn er sich an einer anderen Stelle seiner Rede als „Freund der modernen Richtung" in Unterrichtsfragen bezeichnet, so möge er sich einmal die Schulen des alle europäischen Staaten in Modernheit übertreffenden Nordamerika ansehen, wo er die Beteiligung der weiblichen Jugend am klassischen Unterricht noch ungleich verbreiteter und reger finden wird, als in *dem* Staate diesseits des Ozeans, wo sie jetzt wohl am stärksten ist, in Italien. G. Uhlig.

Aus den Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 25. Februar und 19. März

Während im vorigen und vorvorigen Jahr bei der Beratung des Unterrichtsbudgets in der zweiten preußischen Kammer die Freunde des humanistischen Gymnasiums, die sich dort zahlreich und bei politisch entgegengesetzten Parteien finden, in angemessener Weise zu Wort kamen, wurde in diesem Jahr bei der zweiten Lesung des genannten Voranschlags am 25. Februar den bewährten Kämpfern für unsere Sache, dem Prof. *Berndt*, dem Geh. Justizrat *Cassel* und dem Major *Stroßer* durch Debattenschluß das Wort entzogen.

Dafür äußerten sehr ausführlich ihre Klagen und Wünsche der Realgymnasialprofessor *Eickhoff*, auf dessen Rede wir schon am Ende des vorigen Artikels zu sprechen gekommen sind, und Prof. Dr. *Krüger*, Lehrer der Mathematik am Marienburger Gymnasium. Aus des ersteren Ausführungen sei noch erwähnt, daß er eifrig die *Obligation zum Englischen* auch an Gymnasien befürwortete, da es „sicherlich unmöglich sei, die Schüler durch fakultativen Unterricht in den Geist der englischen Sprache und in die englische Literatur so einzuführen, wie es nötig ist, um sie Verständnis gewinnen zu lassen für das englische Wirtschaftsleben, vor allem auch für die englische Staatsverfassung". Zugleich aber sprach sich E. in verwerfendster Weise gegen Einführung des obligatorischen Englisch *auf Kosten des Französischen* aus, wie das durch neuere Verfügungen für die drei oberen Gymnasialklassen gestattet sei. Was soll nun werden? E. sieht als einzig möglichen Weg, aus der Schwierigkeit herauszukommen, den an, daß an den Orten, wo ein Gymnasium die einzige höhere Schule sei, griechischlose Parallelklassen (oder, wie man auch sagen könnte, realgymnasiale Parallelcoeten) eingerichtet würden. Aber wie? Wenn nur in diesen Coeten das Englische allgemein verbindlich wird, dann werden ja die wirklichen Gymnasiasten doch nicht zum Englischen verpflichtet. — Sehr bedauerlich fand es E., daß der im vorigen Jahr von Dr. *Arendt* eingebrachte Antrag auf Verallgemeinerung der Reformschulorganisation diesmal nicht wiederholt worden

Digitized by Google

ist. Nun, das wird wahrscheinlich auch im nächsten Jahr nicht geschehen, oder, falls doch, dann mit dem Ergebnis der Ablehnung durch die Majorität, wenn diese irgendwie der gegenwärtigen ähnlich sehen wird.

Höchst merkwürdig war die Rede des genannten Mathematikers Krüger, der mit einer Sicherheit, wie wenn der lateinische Unterricht sein Fach wäre, Abänderungen im Betrieb verlangte. Es sind die alten Wendungen mit geringen eigenen Zutaten, und das Eigene nicht glücklicher als das Alte. Zu viel grammatischer Unterricht und grammatische Uebungen. Dieser ganz unfruchtbare Drill verdirbt die lateinische Lektüre und muß den Schülern die Schule verleiden. Merkwürdig, daß andere, und zwar auch solche, die nicht klassische Philologen sind, gefunden haben, es werde jetzt zu wenig in jenen Dingen getan. Da Herr Krüger offenbar etwas auf die Aussprüche von Autoritäten hält, so will ich ihm drei für die letztere Ansicht vorführen. Der vor zwei Jahren gestorbene Chefredakteur der Kreuzzeitung, Prof. Kropatscheck, bekanntlich Mitglied sowohl der Dezemberkonferenz v. J. 1890 wie der Junikonferenz v. J. 1900, sprach sich auf der Bamberger Versammlung des Gymnasialvereins über den naiven Aberglauben aus, zu meinen, wenn nur die Grammatik der alten Sprachen nebst den zu ihrer Einübung und Befestigung nötigen schriftlichen Arbeiten tüchtig beschnitten würde, gewönne die Lektüre an Intensität und Ausdehnung. Schon jetzt [wenige Jahre nach der Einführung der auf Beschränkung der grammatischen Unterweisungen und Uebungen im Lateinischen abzielenden Lehrpläne v. J. 1892] habe er bei seinen Söhnen deutlich bemerkt, daß sie nicht etwa mehr, sondern umgekehrt weniger und zugleich liederlicher läsen als früher. In der Unterrichtsdebatte des preuß. Abgeordnetenhauses vom Jahre 1899 äußerte Virchow über schlechte Erfahrungen, die er als medizinischer Examinator gemacht: „Es ist mir vorgekommen, daß meine Examinanden mir sagten: Grammatik haben wir gar nicht mehr gelernt. Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei und daß man wesentlich durch Lektüre und einige literarische Beschäftigung seine Entwicklung in klassischen Dingen machen müsse . . . Wenn aber alle grammatikalischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden und nichts mehr übrig bleibt, als das, was Jemand zufälligerweise durch Lektüre aufnimmt, so wird das eine sehr einseitige Bildung : . . Es geschieht auch tatsächlich, daß wer so wenig Grammatik versteht, gar nicht zu einer regelrechten Lektüre gelangt." Als dritten Zeugen erlaube ich mir den Geh. Oberregierungsrat Dr. A. Matthias zu zitieren, der sich im Jahre 1900 bei der Junikonferenz im Anfang seines Referats über den lateinischen Unterricht folgendermaßen äußerte: „Bezüglich des Lateins wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei. Es wird also dahin zu streben sein, diesen Rückgang aufzuhalten und wieder gut zu machen, besonders durch Sicherung des grammatischen Wissens. Wo die Fehler liegen, ob vielleicht in einer zu starken Anwendung der sogenannten induktiven Methode, und ob nicht besser ein gut Teil der alten sicheren Einprägung wieder eintreten muß, das wird die Erfahrung lehren müssen. Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen."

Der Kampf gegen die Grammatik wird von Krüger mit der trivialen Wahrheit geführt, daß Logik und Grammatik nicht identisch seien, was unter Anderem damit bewiesen wird, daß einer ein vorzügliches und richtiges Deutsch sprechen und doch logischen Unsinn sagen, ein anderer aber, der „mir" und „mich" verwechselt, ein scharfer Denker sein könne. Die Schädlichkeit eines Uebungsbuches zum Uebersetzen ins Lateinische wird z. B. damit demonstriert, daß dort, um den

Digitized by Google

Schülern die Konstruktion des accusativus cum infinitivo zu erleichtern, nach den Verbis sagen und glauben „daß" gesetzt werde, obwohl dies sprachlich nicht richtig sei [?!]. Doch diese merkwürdigen Aussprüche weiter zu verfolgen wäre Zeitverschwendung, und nicht mit mehr Recht würde man seine Aufmerksamkeit dem neuen von Krüger aufgestellten Kanon der lateinischen Lektüre zuwenden, wonach in der Tertia Caesar zu lesen (den ein Untertertianer noch nicht im Stande sei zu „würdigen") ein starker Fehlgriff ist und dafür Phädrus und Ovid zu lesen sind, hierauf einige Lieder Catulls und die leichteren Briefe Ciceros, dann erst Caesar und in den oberen Klassen auch „meinetwegen", wie K. sagt (er erlaubt es), einige Ciceronianische Reden.

Doch nicht uninteressant dürfte eine Musterung der von Kr. für seine Meinung herbeigerufenen Autoritäten sein. Da erscheint zuerst aus der ersten Hälfte des 18. Jahrh. Joh. Matth. Gesner, dessen Eifer gegen die damals übliche Art das Latein zu lehren und lateinische Autoren zu lesen durchaus angebracht war; wie wenig er aber mit dem heutigen Reformertum, dem jetzigen Stürmen gegen Grammatik und sprachliche Uebungen übereinstimmen würde, wenn er zu uns zurückkehrte, und daß er nicht zu viel, sondern zu wenig grammatischen Betrieb in den heutigen Gymnasien finden würde, das zeigt sehr klar seine Isagoge. Dann aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrh. Herder. Daß das Urteil, das dieser über den lateinischen Unterricht als gereifter Mann fällte und als Ephorus des Weimarer Gymnasiums geltend machte, von dem, was er im Anfang seiner zwanziger Jahre geschrieben, himmelweit verschieden ist, kann man aus dem XXX. Band der Suphanschen Herderausgabe zur Genüge ersehen. Dann kommen Naturforscher, denen es schwer geworden sei, das Gymnasium durchzumachen: erstens Liebig, der allerdings, schon als Knabe von naturwissenschaftlichen Problemen erfüllt, sehr früh die gymnasiale Laufbahn verließ, sich aber später nicht bloß darüber ausgesprochen hat, daß er der gymnasialen Vorbildung für künftige Chemiker, nach den von ihm an seinen Schülern gemachten Erfahrungen, den Vorzug geben müsse, sondern schon 1840 in der Broschüre „über das Studium der Naturwissenschaften" die Worte drucken ließ: „Es gibt in der Tat keine besseren Mittel, um den Geist zu wecken, den Verstand zu schärfen, das Urteil zu üben (als eine gründliche humanistische Bildung); die Mathematik, die Naturwissenschaften geben dem Kinde in einem gewissen Alter immer nur eine einseitige Richtung; diesem Nachteil wird völlig durch das Sprachstudium, zuerst der Form und später dem Inhalt nach, durch Geschichte und die übrigen Zweige des Unterrichts in unseren Gymnasien vorgebeugt." Zweitens Theodor Billroth, dem es sehr schwer geworden sei, das gymnasiale Abiturientenexamen zu bestehen. Die Quelle, aus der Krüger diese Kunde geschöpft, kenne ich nicht. Dagegen ist mir Billroths Schrift „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften" bekannt, aus der sich ergibt, daß der Verfasser, wie immer er jenes Examen bestanden hat, sehr weit davon entfernt war, über die Bildungskraft des Unterrichts in den alten Sprachen gering zu denken.

Am unglücklichsten aber ist es Krüger mit dem einzigen lebenden Zeugen gegangen, den er vorgeführt hat. Nach der Bemerkung, daß er oft Männern begegnet sei, die mit Schrecken und Schaudern an die Zeit des Zwanges und des Drilles im Gymnasium zurückdächten, fuhr er fort, den schärfsten Ausdruck habe der berühmte Professor der Mathematik in Göttingen, Klein, dieser Stimmung gegeben. Und nun verlas er folgende Worte als von diesem Herrn ausgesprochen:

Als ich in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Bänke des Gymnasiums drückte, kannte man die Ueberbürdung im heutigen Umfange noch nicht. Nicht einmal den Namen. Ernstlich betrieben wurde auf unserer Schule bloß Lateinisch, Griechisch, in den obersten Klassen auch Geschichte. Darin hatte man tüchtige Lehrer. Alles übrige war

Digitized by Google

Nebensache und gering geachtet, Religion natürlich ausgenommen. Physik, überhaupt Naturwissenschaften zu lernen, war keine Möglichkeit, weil entweder kein geeigneter Lehrer da war oder ihm die nötigsten Apparate fehlten. In Mathematik schmarotzte der überwiegende Teil der Klasse bei einem oder zwei guten Schülern, die Anforderungen in diesem Fach beim Examen waren gering und konnten doch von vielen nicht ohne Mogelei befriedigt werden. Gewiß ein idealer Zustand für den nicht kleinen Teil unserer Schüler, die möglichst billig das „Abitür" und damit den papiernen Schlüssel zur goldenen Freiheit des Studentenlebens haben wollen. Aber ich, jetzt selbst Schulmann [NB.], denke nur mit physischem Ekel an meine Gymnasiastenzeit, obwohl ich leicht gelernt habe und als einziger unter zwölf Abiturienten von der mündlichen Prüfung befreit wurde. Ich sage das nur, damit man mir nicht entgegnet: „Unbegabt!" Meine Interessen lagen auf den Gebieten, die die Schule verachtete, und die, welche sie hochachtete, waren mir gleichgiltig und durch Ueberfütterung widerwärtig.

Da ich des Herrn Geheimrat Klein pädagogische Ansichten einigermaßen durch Schriften und Unterredungen kenne, so erstaunte mich obiges Zitat nicht wenig, und ich wandte mich an den Zitierten mit den Fragen, ob er sich wirklich und wo er sich so geäußert. Die sofort eintreffende Antwort Kleins lautete, er sei einfach das Opfer einer unerhörten Mystifikation oder auch einer gedankenlosen Verwechselung geworden, die sich ein Zeitungsreferent gestattet habe. Prof. Krüger, von ihm interpelliert, hatte erwidert, daß er diese Meinungsäußerung in den „Berliner Neuesten Nachrichten" gefunden habe, in einer Rezension von Kleins „Vorträgen über den mathematischen Unterricht an höheren Schulen"; die Nummer könne er aber nicht angeben, da das Blatt nicht mehr in seinen Händen sei. Auf G.-R. Kleins Ersuchen um Einsendung einer Berichtigung an das genannte Blatt hatte Kr. geantwortet, daß er dies nicht zu tun beabsichtige, aber bei der dritten Lesung des Unterrichtsbudgets richtig stellen werde, was richtig zu stellen sei. G.-R. Klein ersuchte mich nun um Abdruck folgender Erklärung:

Kein Wort von all dem, was der Abgeordnete Krüger als von mir herrührend verlas, ist von mir geschrieben oder geäußert worden. Es ist nicht nur nicht meine Ausdrucksweise, sondern in jeder Zeile das Gegenteil meiner Anschauungen und übrigens auch im historischen Detail völlig unrichtig.

Zugleich teilte mir Geheimrat Klein mit, daß er bereits 1865 das Gymnasium absolviert habe und zwar das von Direktor Kiesel geleitete Düsseldorfer, und daß er als Abiturient die lateinische Rede gehalten, für die er sich den Abgleich der modernen Interessen gegen die alten, die er dabei durchaus hochgehalten, zum Thema gewählt habe.

Das auf den Grund gehende historische Interesse aber veranlaßte mich, da Krügers Antwort hier durchaus versagte, nach der betr. Nummer der Berliner N. N. zu forschen. Ein befreundeter Berliner Literat gab sich die erdenklichste Mühe. Alles umsonst. Da teilte mir Geheimrat Klein eines Tages mit, daß durch Zufall des Rätsels Lösung gefunden sei. Nicht die Berliner N. N., sondern das „Berliner Tageblatt" hatte am 9. Juni 1907 in der Nr. 287 einen das obengenannte Klein'sche Buch rezensierenden Artikel mit der Ueberschrift „Ueberbürdung" von dem Oberlehrer am Realgymnasium in Düren Walter Schmidt gebracht, und da hatte dieser Herr das Zitierte von sich selbst erzählt.

Die am 19. März von Herrn Krüger bei der dritten Lesung abgegebene Erklärung lautete: „In meiner Rede vom 25. Februar 1908 habe ich dem Herrn Professor Klein in Göttingen ein Urteil über die Gymnasien zugeschrieben, das er tatsächlich niemals geäußert hat. Ich bin durch einen Artikel irregeführt worden, nach welchem ich annehmen mußte, daß die Worte, die ich in meiner Rede anführte, Professor Klein getan habe." Angesichts des Zeitungsblattes, das wir uns nun kommen ließen, erscheint uns das „mußte" in dieser Erklärung als ein bedenkliches Zeichen für die Interpretationskunst Krügers und sein ganzes Verfahren in dieser Angelegenheit als eine merkwürdige Probe der Eigenschaft, die man besonders bei Mathematikern vorauszusetzen pflegt, der Exaktheit.

Digitized by Google

Höchst angemessen aber war es, daß unmittelbar nach der Krügerschen Rede am 25. Februar Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Köpke unter Bravorufen die Erklärung abgab: „Ich bin beauftragt, festzustellen, daß der Herr Minister dieser abfälligen Beurteilung des Gymnasialunterrichts nicht zustimmt. Derartige Verallgemeinerungen einseitiger Beobachtungen sind in hohem Maße bedenklich; sie können ebenso gut gegen jede andere Schulart geltend gemacht werden, wenn einmal der Betrieb des Unterrichts an einer von ihren Anstalten so fehlerhaft wäre, wie er hier von einem Gymnasium geschildert worden ist." Geh. Justizrat Cassel sprach damals sein Bedauern aus, daß ihm infolge des Debattenschlusses die Möglichkeit genommen sei, dem Kollegen Krüger zu antworten und darzulegen, daß in vielen Männerherzen eine Erinnerung an das Gymnasium bis an ihr Lebensende Platz haben werde, die durchaus von seiner Gesinnung und der seiner Gewährsmänner abweiche. Worauf Krüger in einer persönlichen Bemerkung erwiderte, erstens daß er vergessen habe mitzuteilen, wie er in seinem eigenen Namen, nicht in dem seiner politischen Freunde gesprochen habe; zweitens, daß er die den Gymnasialunterricht anklagenden Urteile nicht als die seinigen hingestellt; drittens, daß er mit der Absicht gesprochen habe, die Schäden des Gymnasiums zu heilen [also auch aus Liebe zum Gymnasium]. Von diesen Entgegnungen mutet jedenfalls die zweite sehr eigentümlich an, da Redner den zitierten Urteilen nicht bloß nicht widersprach, sondern sie zur Grundlage seiner Forderungen machte.

In der Sitzung vom 19. März hat dann Cassel in eingehender treffender Erörterung sich erstens gegen die gewandt, welche an dem obligatorischen Griechisch im Gymnasium rütteln: er stehe auf dem Standpunkt, daß ohne die Pflege des Griechischen als eines Hauptfaktors des Unterrichts das humanistische Gymnasium keinen eigenen Wert habe, und ganz mit Recht habe Paulsen gesagt, ein Gymnasium ohne Griechisch sei ebenso wenig zu denken, wie eine Oberrealschule ohne Mathematik. Dann hob C. gegenüber den Angriffen Krügers nicht bloß die freudige Dankbarkeit und liebevolle Pietät hervor, mit der tatsächlich unzählige frühere Gymnasiasten an ihre Schule zurückdenken, sondern auch die geschichtliche Bewährung des deutschen Gymnasiums durch das, was seine Zöglinge auf allen Gebieten des geistigen Lebens und Schaffens, auf den Schlachtfeldern wie im Frieden seit vielen Jahrzehnten geleistet haben.

Aus den übrigen Verhandlungen der Abgeordneten bei der zweiten und dritten Lesung des Unterrichtsbudgets möchten wir noch zweierlei herausheben.

Der Abg. Dr. v. Böttinger brachte das Verlangen nach biologischem Unterricht in den oberen Klassen auf den Gymnasien zur Sprache und empfahl einen Weg, den ein von uns hochgeschätzter Kollege, Gymnasialdirektor Professor Scheibe in Elberfeld, eingeschlagen habe, um den Wunsch zu verwirklichen. Nach einem Brief des Genannten, den er mitteilte, ist aber in dem Elberfelder Gymnasium nicht eine Einrichtung getroffen, durch die allen Schülern der oberen Klassen eine erweiterte naturwissenschaftliche Bildung zuteil wird; sondern es ist dort eine Gabelung auf den oberen Stufen oder vielmehr, wie es scheint, nur in der Oberprima mit Genehmigung der Oberbehörden eingeführt worden, wonach die eine Abteilung einen „vertieften griechischen Unterricht" mit der gewöhnlichen Zahl von 6 Stunden, doch von 2 mathematischen Stunden befreit, erhält. Sie haben unter der Leitung des [jetzt zur Direktion des Duisburger Gymnasiums berufenen] Prof. Martens „schwierige Sachen und viel gelesen, auch Aeschylus". Eine andere Abteilung hat nur 3 griechische Stunden erhalten und hat in diesen unter des Direktors Leitung „naturwissenschaftliche, geographische und philosophische Stücke aus Wilamowitz' vortrefflichem Lesebuch ge-

Digitized by Google

lesen, außerdem Homer". Auch sie werde, so hofft Kollege Scheibe, „ganz anständig in der bevorstehenden Prüfung abschneiden". Für den Wegfall der drei griechischen Stunden aber haben diese Schüler zwei besondere Stunden erhalten, in denen sie tiefer in die Physik eingeführt worden sind: nach Bedarf könne statt dessen ein anderes Mal auch Chemie oder Biologie genommen werden. Alle Schüler dieser beiden Abteilungen haben, wie schließlich bemerkt wird, größere Arbeiten über Gegenstände gemacht, die sie aus den mit ihnen behandelten Gebieten selbst ausgewählt haben.

Je höher ich Dir. Scheibe schätze, desto mehr fühle ich mich verpflichtet, meine starken Bedenken gegen diese Einrichtung zu äußern. Unter den Thesen, die Stadtschulrat Dr. Michaelis in der Versammlung des Gymnasialvereins vom Juni 1906 seinem Referat über „die freiere Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums" zu Grunde legte, lautete Nr. 6: „Bei der Einteilung der Schüler in Gruppen, bei der Einrichtung des Mischsystems und bei der Beschränkung des Klassenunterrichts zu Gunsten der Privattätigkeit der Schüler muß das Griechische auf dem Gymnasium in Ziel und Stundenzahl unberührt bleiben". Und dieser These, sowie ihrer Begründung ist von der Versammlung in lebhaftester Weise zugestimmt worden. In der Elberfelder Einrichtung ist nun zwar der griechische Unterricht auch in der obersten Klasse nicht fakultativ gemacht und auch nicht für alle um die Hälfte verkürzt worden, aber doch für die eine Abteilung, deren Schüler dann außer Homer noch solche Abschnitte aus Wilamowitz' Lesebuch, die ihren Interessen besonders nahe lagen, gelesen haben, aber nichts von Tragikern, von Lyrikern, von Platon (wenn nicht etwa die bei Wilamowitz stehenden Stücke aus dem Menon und Phädrus), nichts auch von Thukydides und Demosthenes. Da muß man dann doch sagen, daß ihnen, nachdem sie jahrelang Griechisch gelernt, die beste Frucht solcher Bemühung auf der obersten Stufe vorenthalten ist, eine Lektüre, die bei irgend geschickter Behandlung durch den Lehrer am meisten geeignet ist, den Schülern einen tiefen, verstand-, geschmack- und gemütbildenden Eindruck zu machen (auch einen tieferen, als die besten Werke der römischen Literatur), und eine Lektüre, bei der am wenigsten Uebersetzungen das Original ersetzen können. Wenn statt dessen Stücke des genannten Lesebuchs eintreten, so kann ich das einen Ersatz nicht nennen. Wie aus meinen in der Kreuzzeitung 1902 erschienenen Artikeln über Wilamowitz' Chrestomathie erhellt[1]), gehöre ich keineswegs zu denen, die die Benutzung dieses Buches in der Schule ablehnen, aber ich werde es nie für richtig halten, wenn dasselbe in einer oberen Klasse den Hauptbestandteil der Lektüre bildet und das tüchtige Einlesen der Schüler in Schriftsteller von hervorragendstem pädagogischem Wert hindert oder gar die völlige Ausschaltung eines Dichters wie Sophokles aus dem Lektüreplan einer Abteilung der Oberprima veranlaßt.

Aus Scheibes brieflichen Angaben scheint mir hervorzugehen, wie großen Wert er darauf legt, daß die Schüler, die sich für die vollgriechische Abteilung entschieden haben, nun allerlei „Schwieriges", z. B. Aeschylus lesen konnten. Mir scheint manches Stück der Chrestomathie auch in sprachlicher Hinsicht nicht wesentlich leichter, und was speziell den Aeschylus anbelangt, so darf ich aus eigener Praxis mitteilen, daß ich wiederholt die Perser und auch den Agamemnon in einer aus recht verschiedenen Schülern zusammengesetzten Prima gelesen habe, ohne daß ich (bei jeweiliger Erklärung von lexikalischen und syntaktischen wirklichen Schwierigkeiten vor der Präparation) gefunden hätte, daß den Schülern zu viel zugemutet sei.

[1]) Sollten Kollegen diese Besprechung zu lesen wünschen, so bitte ich um Benachrichtigung; ich werde ihnen gern einen Separatabdruck, soweit mein Vorrat reicht, zugehen lassen.

Digitized by Google

Einverstanden bin ich unter dem von Scheibe Eingeführten nur damit, daß der für alle verbindliche mathematische Unterricht in der obersten Klasse zeitlich und stofflich etwas eingeschränkt wird. Was aber an Stelle dessen in einer Abteilung gesetzt ist, erweiterte physikalische Belehrungen, für die nach Scheibes Bemerkung auch solche aus Chemie oder Biologie genommen werden könnten, das ist etwas, was wohl nicht bloß für eine Abteilung der Prima, sondern für alle wünschenswert wäre, insbesondere für solche, deren spätere Studien auf ganz anderen Gebieten liegen. Und so würde ich meinen, daß alle Primaner mindestens 6 griechische Stunden erhalten sollten, alle aber auch neben 2—3 Mathematikstunden 1—2 dem naturwissenschaftlichen Unterricht hinzugefügte[1]). Daneben könnten zwei unverbindliche Mathematikstunden bestehen für die nach dieser Richtung Neigenden, wo dann etwa auch die Elemente der Infinitesimalrechnung und die Anfangsgründe der darstellenden Geometrie gelehrt würden. Andererseits könnte für die, welche Neigung zur Erweiterung ihrer Kenntnis der altklassischen Literatur haben, ein besonderer zweistündiger Lesekurs eingerichtet werden, wo sie unter Leitung eines Lehrers besonders mehr griechische Literaturwerke ganz oder teilweise kennen lernten, zum Beispiel auch solche Stücke, wie sie die Wilamowitzische Chrestomathie bietet. Und wenn jemand meinen sollte, mein Vorschlag müsse zu Ueberbürdung führen, so kann ich dem die Erfahrung manches Jahres entgegenstellen. Seit dem Herbst 1886 wird am Heidelberger Gymnasium den Sekundanern und Primanern in drei Kursen fakultativer zweistündiger Unterricht im geometrischen Zeichnen neben obligatorischen 4 Stunden Mathematik und 2 Stunden Physik erteilt und hat sehr erfreuliche Beteiligung gehabt. Ihre Kenntnis der altklassischen Literatur aber erweiterte die große Mehrzahl der Oberprimaner, die ich erlebt habe, teils in selbstgewählter Privatlektüre von griechischen Poeten und Prosaikern, teils in zweistündigen abendlichen Zusammenkünften, wo unter meiner Leitung ein aristophanisches Drama, Teile von Stadtmüllers Eclogae poetarum graecorum, hier und da auch lateinische Dichtungen gelesen wurden. Solches gemeinsames Lesen von altklassischen Autoren unter Leitung eines Lehrers außerhalb der Unterrichtszeit ist aber an mehr als einem deutschen Gymnasium nachweisbar und auch am Berner Gymnasium durch Rektor Finsler eingerichtet, wie Bemerkungen in den Programmen der Anstalt zeigen. Welche größeren Arbeiten endlich aus der klassischen Privatlektüre von Oberprimanern bei uns erwuchsen, habe ich durch Aufzählung der Titel einer Anzahl von solchen auf S. 180 f. des vorigen Jahrgangs in der Anmerkung mitgeteilt.

Nach alle dem vermag ich in den Leistungen, die jetzt aus einigen preußischen Gymnasien als segensreiche Folgen der eingeführten Gabelung und größeren „Bewegungsfreiheit" gemeldet werden, nichts zu erblicken, was nur die Wirkung solcher Gabelung sein kann und wofür Mißstände dieser Lehrplangestaltung gern in Kauf genommen werden müßten.

Endlich verdienen aus den Verhandlungen vom 19. März Aufmerksamkeit Aeußerungen über den Religionsunterricht und zwar speziell in den Volksschulen. Der zur konservativen Partei gehörige Abgeordnete Heckenroth

1) Solche Abänderung der an den preußischen Gymnasien für Mathematik und für Naturwissenschaften angesetzten Stundenmaße hätte offenbar eine Stütze in der trefflichen Bestimmung der letzten Lehrpläne v. J. 1901, wonach die den Naturwissenschaften und die der Mathematik zugeteilten Stundenzahlen in II u. I eine zeitweilige Verschiebung erfahren dürfen, wie dies auch bezüglich der dem Lateinischen und der dem Griechischen zugewiesenen Stunden in OII und I gestattet worden ist.

Digitized by Google

äußerte: „Es ist zu bedauern, daß unsere Lehrer vielfach schon, was ihr persönliches Glaubensleben angeht, dem modernen religiösen Radikalismus zuneigen; aber unsäglich mehr wäre es noch zu bedauern, wenn ihnen jemals die Freiheit gewährt werden würde, von der Stellung, die sie selbst einnehmen, auch im Unterricht den Kindern gegenüber Gebrauch machen zu können. M. H., wir können unter keinen Umständen zugeben, daß durch das Vortragen liberaler Ideen der Glaube, den die Kinder aus dem Elternhaus mitnehmen, im Religionsunterricht der Schule zerstört wird. Ich spreche es offen aus: dann wäre kein Religionsunterricht viel besser, als ein solcher, der nicht aufbaut, sondern zerstört".

Das Mitglied der freisinnigen Volkspartei Eickhoff erwiderte hierauf: „Der Herr Abgeordnete Heckenroth hat gesagt, der Religionsunterricht müsse im Geiste des kirchlichen Bekenntnisses erteilt werden, sonst würde Verwirrung und Unheil in die Schule hineingetragen. Aber, so frage ich den Herr Abgeordneten: steht denn die liberale Richtung nicht genau auf demselben Standpunkt, erteilt nicht auch sie den Religionsunterricht im Geiste des kirchlichen Bekenntnisses? Und ich frage weiter: gibt es denn gar keine Volksschullehrer, die der liberalen Richtung huldigen? Der Herr Abg. Heckenroth will also die liberalen Lehrer zur Heuchelei erziehen, indem er ihnen verbietet, in liberalem Geiste das kirchliche Bekenntnis auszulegen".

In dieser Aeußerung zeigt die erste, gesperrt gedruckte Frage eine fast unglaubliche Unkenntnis der Wirklichkeit. Die zweite Frage ist natürlich mit Ja zu beantworten, und ebenso steht uns fest, daß nie ein Lehrer zur Heuchelei erzogen werden soll. Ist aber aus alle dem nicht der Schluß zu ziehen, daß unter Umständen auch für die Volksschule die Dispensation der Kinder vom Religionsunterricht wird zugelassen werden müssen? (Vgl. oben S. 63.)

G. Uhlig.

Mißverständnisse.

Äußerungen des Geh. Oberregierungsrats Adolf Matthias ist während der letzten Jahre im „Humanistischen Gymnasium" von Mehreren, zuletzt von Paul Cauer entgegengetreten worden. Zumal nun unsere Zeitschrift von Vielen gelesen wird, denen die „Monatsschrift für höhere Schulen" wohl nicht in die Hand kommt, scheint es Pflicht, auf eine Erklärung hinzuweisen, die M. in jener Monatsschrift bezüglich seiner inneren Stellung zu den humanistischen Gymnasien abgegeben hat.

Das Januarheft beginnt mit einem Aufsatz, der wie dieser unser Artikel überschrieben ist und in dessen Eingang es heißt: „Es ist nicht gut, wenn Mißverständnisse aufkommen in wichtigen Dingen, die uns allen gleichmäßig am Herzen liegen, und wenn zu fürchten ist, daß unter solchen Mißverständnissen die gute Sache leidet. Solche Mißverständnisse bestehen offenbar unter denen, die sich für das Gymnasium und die humanistischen Studien lebhaft interessieren und die um ihr Wohl und Wehe besorgt sind. Zu diesen rechnet sich auch der Schriftleiter dieser Monatsschrift. Wenn von ihm hier und da auf Schäden im Unterricht an den Gymnasien hingewiesen ist, ... so hat sich bei diesem und jenem Freunde des Gymnasiums Empfindlichkeit geregt, weil ihn die mißverständliche Auffassung beherrscht, als sei mit jenen Ausstellungen eine Herabsetzung des Gymnasiums selbst und eine Herabsetzung der humanistischen Studien überhaupt beabsichtigt. Mag sein, daß hier und da dies oder jenes Wort zu hart geklungen hat. Wäre mein Interesse für diese altehrwürdige Anstalt nicht so groß, die Wertschätzung der humanistischen Studien nicht so herzlich und warm,

Digitized by Google

dann würden die Worte minder lebhaft gewählt sein, und sie würden philisterhafter Gleichgültigkeit verwandter gewesen sein, die ja in der ruhigen und angenehmen Lage ist, ihre Stellung und ihre Empfindungen niemals zu kompromittieren. — Es scheint mir deshalb wünschenswert zur Jahreswende, da man gute Wünsche so gern betont, einmal Worte über das Gymnasium und über die humanistischen Studien hierher zu setzen, die, wie mir scheint, im Kreise der Freunde des Gymnasiums weniger beachtet sind."

M. meint seinen Aufsatz in der „Internationalen Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik" (Jahrg. I Nr. 20 S. 616—632), auf den P. Cauer im vorigen Heft unserer Zeitschrift S. 2 Bezug nimmt und in dem M., wie er sagt, den Befürchtungen vieler Freunde des Gymnasiums, daß die Pflege der Antike im Schwinden, ja Verschwinden begriffen sei, entgegengetreten ist, und zu beweisen versucht hat, daß gerade das Gegenteil von dem der Fall sei, was man befürchte. Aus diesem Aufsatz sind auf den dann folgenden Seiten die wesentlichsten Stücke wiederholt, und daran sind die Worte geschlossen: „Nach diesen Darlegungen wird man mir zugestehen müssen, daß ich nicht inhaltsleere panegyrische Wendungen gebracht habe und daß ich das Anrecht aufrecht erhalten kann, als Freund humanistischer Studien und des Gymnasiums zu gelten. Ich habe in dieser Beziehung meine Stellung nicht um einen Zoll breit geändert."

Auf S. 5 werden wir auf den „Sprechsaal" verwiesen, mit dem die Hefte der Monatsschrift abzuschließen pflegen. Dort kommt nun M. noch einmal auf die Mißverständnisse zurück. Der Kaiser hatte in der Dezemberkonferenz 1890 den Wert des lateinischen Aufsatzes bei der Art des Betriebes, die er selbst als Schüler kennen gelernt hatte, geleugnet und sich rügend darüber ausgesprochen, daß Leistungen, die mit so unrechten Hilfsmitteln zustande gebracht worden seien, Lob geerntet, während die deutschen Aufsätze gewöhnlich viel geringere Noten erhalten hätten. An die Zitierung dieser kaiserlichen Worte knüpfte M. in seiner Geschichte des deutschen Unterrichts S. 254 die Bemerkung, daß sie „grell die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien beleuchten, die, wie uns die weitere Entwicklung des deutschen Unterrichts und die für seinen Bereich in Frage kommende Begründung von Aufsatzfabriken beweist, nicht so ruhmreich ist, wie es die starrgläubigen Freunde des Gymnasiums in Presse, Parlamenten und Vereinen preisen. Sind diese Freunde des humanistischen Gymnasiums unter sich, so werden ähnliche Erinnerungen, wie die kaiserlichen, in ihnen auftauchen, und wenn sie ehrlich die Schulzustände beurteilen und die Wahrheit bekennen, dann mirabile videtur, quod non rideat haruspex, cum haruspicem viderit. Denn nirgendwo wird soviel auf Eselsbrücken gewandelt, als auf den Pfaden, die zu sogenannter humanistischer Bildung führen." Diese Worte hatte Direktor Müller-Blankenburg in seinem Baseler Vortrag (sieh S. 169 in Heft V unseres vorigen Jahrgangs) als Schmähungen bezeichnet. M. erwidert, daß, wer sie unbefangen lese, sie nicht mißverstehen und in ihnen keine Schmähung erblicken könne, „es müßte denn sein, daß es eine Schmähung wäre, wenn man die Dinge mit richtigem Namen nennt." M. hält also seine Behauptungen durchaus aufrecht.

Betrachten wir die Streitfrage mit der Ruhe, die einem nichtpreußischen Schulmann natürlich ist. Denn daß M. mit „unseren Gymnasien" nicht auch die sächsischen, württembergischen u. s. w., kurz nicht alle deutschen Gymnasien, sondern nur die preußischen meint, dürfen wir annehmen, da ihm bezüglich des übrigen Deutschlands die zu einer solchen Kritik unerläßliche eigene Erfahrung doch wohl nicht zu Gebote steht.

Wir meinen, es erheben sich gegenüber den angeführten und inkriminierten Worten von M. folgende interpretatorische Fragen: 1. Werden in jenen Sätzen

Digitized by Google

die preußischen Gymnasien in *genereller Weise* (nicht etwa mit Beschränkung auf einzelne Anstalten) *unwahren Arbeitsbetriebes*, insbesondere auf den Gebieten des klassischen und deutschen Unterrichts, beschuldigt? 2. Wird den Freunden des Gymnasiums, die ihre Stimme rühmend für diese Anstalten erheben, nicht bloß *Verblendung* vorgeworfen, sondern auch ihre *Wahrheitsliebe stark in Zweifel gezogen*? Zur Beantwortung dieser Fragen rein exegetischer Art wird sich wohl Jeder befugt fühlen, und wir unsererseits können sie nur mit einem zweifelfreien Ja beantworten.

Anders steht es mit der Frage nach der sachlichen Richtigkeit der in Matthias' Worten liegenden Behauptungen. Zu ihrer Beantwortung sind nur die preußischen Schulmänner und die dortigen nichtschulmännischen Freunde der Gymnasien wirklich kompetent, und sie haben ja teilweise schon eine sehr entschiedene Antwort gegeben. *Ich* kann nur sagen, daß ich an die Richtigkeit jener Behauptungen *nicht glaube*, kann aus *eigener* Erfahrung nur sagen: was ich selbst vor mehr als einem halben Jahrhundert als Schüler des Stettiner Marienstiftsgymnasiums erlebt habe, widerspricht den Aussprüchen von M., abgesehen natürlich von den in keiner Schulklasse fehlenden Faulpelzen, und wenn ich mit früheren Schulkameraden, Leuten der verschiedensten Lebensstellungen, auf unsere gemeinsame Lehrzeit zu sprechen gekommen bin, so haben wir, auch wenn wir ganz unter uns waren, kein Augurenlächeln miteinander ausgetauscht, sondern mir ist ehrliche, tiefe, ja mehrfach begeisterte Anerkennung dessen entgegengetreten, was uns diese Schule besonders in der Vorbereitung für wissenschaftliches Arbeiten gewesen ist.

M. hat zur Begründung seiner Ansicht von dem unwahren Arbeitsbetrieb zwei Beispiele von ausgedehnter Benutzung deutscher Uebersetzungen antiker Autoren an preußischen Gymnasien angeführt. Und wer wollte bezweifeln, daß die betriebsame Fabrikation von Schülerhilfen, die speziell für den Zweck der Täuschung hergerichtet sind und überall reklamehaft angepriesen und ausgeboten werden, auch ihre Abnehmer findet. Sie wird sie, nebenbei bemerkt, dort am ehesten finden, wo durch starke Beschränkung von Uebungen, die geeignet sind das sprachliche Wissen der Schüler zu festigen, allmählich immer größere Schwäche der grammatischen Kenntnisse eintritt. Aber es ist mir sehr schwer glaublich, daß in Preußen nur wenige Lehrer merken sollten, wo mit fremdem Kalbe gepflügt wird (wo die vorgebrachte Weisheit lediglich Reproduktion einer gedruckten Hilfe oder Belehrung durch einen Kameraden ist), — nur wenige die Mittel kennen sollten, bei deren Anwendung den sich auf solche Hilfen verlassenden Schülern kein Erfolg, sondern Schaden für ihre Beurteilung und ihr Weiterkommen erwächst.

Uebrigens wäre es Unrecht, zu übergehen, daß M. gegen Ende seiner zweiten Erörterung verspricht: wenn sein Buch eine zweite Auflage erlebe, werde er die Worte, die Anstoß erregt haben, so deutlich fassen, daß niemand sich verletzt fühlen solle. Auch muß erwähnt werden, daß er zuletzt noch eine Anmerkung hinzufügt, die folgendermaßen lautet: „Ob auch an realen Anstalten solche Eselsbrücken, die für direkte Täuschung eingerichtet sind, Unheil anrichten, vermag ich nicht zu beurteilen. Die Aufsatzfabriken liefern jedenfalls an höhere Schulen aller Art. Aber bis jetzt tritt die Dissonanz zwischen Ideal und Wirklichkeit an realen Anstalten noch nicht so grell zutage, wie an den Gymnasien." Das „*bis jetzt*" und „*noch nicht*" eröffnet da freilich den realistischen Anstalten eine traurige Aussicht und verheißt den humanistischen Gymnasien und ihren Freunden gewissermaßen ein solamen miseris. — Wenn das Unheil, das die Aufsatzfabriken bei ungeschickten Lehrern stiften, sich auch auf die realistischen Anstalten erstreckt, so erhellt, wie wenig dasselbe mit dem, was den Gymnasien eigentümlich ist, in

Digitized by Google

ursächlichem Zusammenhang steht. — Daß Eselsbrücken zum Verständnis lateinischer Schriftsteller, soweit sie an Gymnasien Schaden stiften, dies auch an Realgymnasien tun, kann, glaube ich, ohne nähere Untersuchung angenommen werden; und an höheren Schulen aller drei Gattungen wird sicherlich die Benützung von deutschen Uebersetzungen französischer und englischer Autoren vorkommen. — Wenn man sich endlich überhaupt nach dem Vorkommen des Gebrauchs verbotener Hilfe umschaut, wäre auch daran zu denken, daß sicher noch immer an Anstalten aller Gattungen die mathematischen Lehrer nicht ganz ausgestorben sind, die nicht vermögen, die ganze Klasse zu fördern und zu verhindern, daß die Mehrzahl der Schüler von den Kenntnissen einiger lebt.

Würde man die Frage stellen, ob M. mit dem Lehrplan der humanistischen Gymnasien in Preußen unzufrieden ist, so müßte diese auf Grund früherer Meinungsäußerungen, die er vor zwei Jahren im Abgeordnetenhaus noch gegenwärtig „Wort für Wort mit ganzem Herzen und vollem Bewußtsein zu unterschreiben" erklärte, durchaus verneint werden. Finden sich doch dort Ausdrücke des höchsten Lobes für die pädagogische Wirkungskraft der altklassischen Sprachen, die mehr als die modernen zu willensstarkem Können erzögen, da ein sehr starker Wille, eine angespannte Aufmerksamkeit des Knaben dazu gehöre, um sich von der modernen Zerfahrenheit und Vielgestaltigkeit des Gedankens abzuwenden zu antiker Einfachheit und Geschlossenheit. Deshalb passen die antiken Sprachen nach Matthias' Ausspruch auch so gut zu alt-preußischer Zucht und Strenge und erschienen dem großen König beide als unentbehrliche Unterrichts- und Erziehungsmittel. Vortrefflich hat M. ferner den großen bildenden Wert des beständigen Messens der fremden Sprachen an der einheimischen beim Uebersetzen hervorgehoben, und wie der dadurch für die Einsicht in die Muttersprache erzielte Gewinn wesentlich größer sei bei den stärker von dem Deutschen abweichenden klassischen Sprachen, als bei den modernen, — hat die Vorzüge besonders der griechischen Sprache betont, deren wunderbarer Natur wir schlechterdings nichts Gleichartiges aus dem geistigen Besitztum irgend eines Volkes der Vergangenheit oder Gegenwart zur Seite zu stellen vermöchten, — und hat zu dem Zweck der pädagogischen Wirkung solcher Vorzüge verlangt, daß die antiken Literaturen unmittelbar an der frischen Quelle und nicht in den künstlichen Präparaten unvollkommener und trübender Uebersetzungen genossen würden. Dieser Anschauung entsprechend kommt er in seinem Aufsatz über die „Heidelberger Erklärung" dann zu dem Ergebnis: „Zugeständnisse mag das Gymnasium immerhin denen machen, die auf Vereinfachung seiner Organisation dringen, nur keine Zugeständnisse den Fanatikern der Nützlichkeit. Das Nützliche in der Welt befördert sich ja von selbst. Das Ideale muß von der Schule gepflanzt werden".

Es ist klar, mit dem Lehrplan des humanistischen Gymnasiums ist M. nicht unzufrieden, sondern nur mit dem Unterrichtsbetrieb, und doch wohl auch nicht mit dem an allen Anstalten (so allgemein auch seine Worte in der Geschichte des deutschen Unterrichts tatsächlich lauten). Wir dürfen annehmen, daß er bei seinem Tadel nicht das rühmlichst bekannte, von ihm selbst während einer ganzen Reihe von Jahren geleitete Düsseldorfer Gymnasium im Auge hatte. Auch über andere, so das Frankfurter Goethegymnasium, hat er sich wiederholt lobend geäußert und in einer Weise, der alle verständigen philologischen Lehrer zustimmen werden, nämlich indem er die Fertigkeit, die dort in der Anwendung der klassischen Sprachen erstrebt und erzielt werde, rühmte. In der dritten Sitzung der Junikonferenz vom Jahre 1900 sagte er, nachdem er bemerkt hatte, daß es vor allen Dingen darauf ankommen werde, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die seit 1892 sehr wankend gewordene Sicherheit des grammatischen Wissens unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen:

Digitized by Google

„Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden. Denn das alte Gymnasium wird sich doch dies Recht nicht nehmen lassen und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen tatsächlich in ganz erfreulicher Weise". Und in den Maiheften 1903 und 1906 der „Monatsschrift für höhere Schulen" wurde auf die am Goethegymnasium gehaltenen griechischen Abiturientenreden als erfreuliche und vorbildliche Ergebnisse des dortigen griechischen Unterrichts hingewiesen; Aeußerungen, bei deren Erwähnung ich nur bemerken mußte (Hum. Gym. 1903 S. 148, 1906 S. 220), daß diese Leistungen keineswegs als etwas gelten dürften, was an anderen deutschen Gymnasien durchaus nicht zu finden sei.

Doch Ausnahmen abgerechnet, ist M. offenbar mit dem Lehrbetrieb der preußischen Gymnasien, wenigstens im klassischen und deutschen Unterricht, nicht zufrieden. Das erinnert uns an seine amtliche Stellung. Bis jetzt ist es, wenn ich nicht irre, noch nicht vorgekommen, daß ein vortragender Rat des preußischen Unterrichtsministeriums Schäden, die er im Unterrichtsbetrieb irgend einer Schulgattung entdeckt zu haben glaubte, wiederholt, in öffentlicher Rede und in Publikationen, zum Gegenstand eifriger polemischer Besprechung gemacht hätte, sondern die an solch leitender Stelle befindlichen Männer haben sich darauf beschränkt, durch ihr amtliches Wirken für Abstellung der empfundenen Mißstände Sorge zu tragen. Anders Matthias. Es ist aber sicher anzunehmen, daß er sich auch jener amtlichen Aufgabe unermüdlich widmen wird. Allerdings eine immense Aufgabe, falls die Schäden, die er sieht, wirklich in dem von ihm angenommenen Umfang vorhanden sein sollten. Aber er besitzt ja auch eine immense Arbeitskraft. Als ich die Sammlung seiner gesammelten Aufsätze mit lebhafter Zustimmung zu den darin enthaltenen Erörterungen besprach (Hum. Gym. 1901 S. 203—205), schloß ich mit dem Wunsch: „Möchten wir Matthias auch in Zukunft nicht bloß vom Regierungstisch oder in Ministerialerlassen hören". Ich tat es mit dem Gedanken, daß es leider häufig Beamten der höchsten Unterrichtsverwaltung nach dem Uebertritt in diese nicht mehr möglich gewesen ist, ihre schriftstellerische Tätigkeit fortzusetzen: hat doch selbst ein Mann von so hoher Begabung, wie Bonitz, nach Antritt seines Postens im Ministerium das nicht mehr vermocht. Bei Matthias sehen wir dagegen jetzt eine gesteigerte Fruchtbarkeit. Welche Zeit und Mühe mag ihn nicht allein die so überaus umfangreiche Geschichte des deutschen Unterrichts gekostet haben! Ein Mann von solcher Schaffenskraft wird nun auch gewiß die Uebelstände beseitigen, die er so ungemein schmerzlich im Betriebe des preußischen Gymnasialunterrichts empfindet (und zugleich auch ähnliche Mißstände im Betrieb der dortigen realistischen Schulen), so daß es von ihm mit Bezug auf seine Ausstellungen einst heißen wird: *ὁ τρώσας καὶ ἰάσατο*! G. Uhlig.

Aus Oesterreich.

Wir haben im vorigen Heft nach Zeitungsberichten Kunde gegeben nicht bloß von dem wunderlichen Vortrag, den Wirkl. Ostwald am 3. Dez. v. J. in Wien gehalten, sondern auch von der Protestversammlung, die durch des Genannten Abenteuerlichkeiten veranlaßt wurde Man besorgte, und ganz mit Recht, daß diese Behauptungen trotz ihrer starken Verkehrtheit bei Urteilslosen Anklang finden würden Denn Ostwalds Ansichten stimmen zu zwei anderen törichten, aber jetzt ziemlich verbreiteten Meinungen und Forderungen: zu dem Verlangen nach der Einheitsschule und zum Wunsche nach noch weiter gehender Entbürdung der bemitleideten angestrengten Jugend. Nun hat das 5. Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums" in Wien ein genaues, auf stenographischer Niederschrift beruhendes Protokoll jener Versammlung gebracht, von dem wir recht sehr empfehlen möchten Kenntnis zu nehmen. Interessant ist in diesem Bericht unter

Digitized by Google

anderem, wie gezeigt wird, daß Ostwalds „biologische und psychographische Untersuchung großer Forscher", die die Nichtsnutzigkeit der gymnasialen Lehrpläne beweisen soll, auf Sand gebaut ist. Eine Anzahl Exemplare dieses Heftes bin ich in der Lage auf Wunsch kostenfrei Mitgliedern unseres Vereins zur Verfügung zu stellen.

Am 18. Januar 1908 fand dann eine dritte außerordentliche (ungemein stark besuchte) Versammlung der Wiener Gymnasiumsfreunde statt, in der auf Einladung des Vereinsvorstandes unser Paul Cauer einen „mit stürmischem Beifall" aufgenommenen Vortrag hielt und wo die folgende lebhafte Diskussion die vom Verein vertretene Sache gleichfalls vortrefflich verfocht. Ueber den ganzen Verlauf dieser Zusammenkunft wird genau das sechste Heft der „Mitteilungen" berichten. Wir bringen in unserem nächsten Heft Cauers Rede vollständig und ein kurzes Referat über die Debatte.

Unmittelbar nach dieser Versammlung begann dann die Mittelschulenquete, über die in verschiedensten Zeitungen Oesterreichs und Deutschlands viel und zumteil Widersprechendes zu lesen war. Referat und Meinungsäußerung über sie verschieben wir auf die Zeit, wo wir das ausführliche offizielle Protokoll, dessen Druck, wie wir hören, soeben zu Ende geführt wird, durchgearbeitet haben werden. Zugleich soll das erste Ergebnis der Enquete, die neue österreichische Verordnung „für die Abhaltung der Reifeprüfung an Gymnasien und Realschulen", besprochen werden. G. U.

† Eduard Zeller.

So ist nun auch der teuere Mann, der unseren Verein in den ersten Jahren seines Bestehens leitete, von uns gegangen, nach dem, der als zweiter den Vorsitz übernahm, der 94jährige nach dem 90jährigen.

Was Zeller Deutschland, der ganzen gebildeten Welt als Forscher und Schriftsteller gewesen und fortwirkend sein wird, das haben Berufenste und Beredteste mit treffenden und warmen Worten am 21. März auf dem Pragfriedhofe in Stuttgart gesagt, das hat Windelband auch in der Frankfurter Zeitung mit derselben feinen, überzeugenden und erhebenden Charakterisierung dargelegt, mit der er im vorigen Sommer den Entwicklungsgang des um ein Jahrzehnt jüngeren Freundes von Zeller, Kuno Fischers, gezeichnet hat.

Zellers Geschichte der griechischen Philosophie ist in der Tat nicht bloß ein Meisterwerk philologischer Forschung und Darstellung, ein großartiger und in allen Teilen klarer und schöner Bau, der aus unzähligen, mit unendlichem Fleiß zusammengetragenen und scharf geprüften Steinen errichtet ist, ein bewundernswertes Vorbild für die Kunst, die Gedanken früherer Denker nachzudenken und in ihren Ursprüngen zu begreifen, sondern das Werk kann mit Recht auch eine Tat im Geistesleben unserer Nation genannt werden, insofern es ganz wesentlich zur Hütung unseres besten Bildungserbes, des hellenischen, beigetragen hat. Und keineswegs nur als Historiker hat Zeller dauernde Bedeutung, sondern seine Betonung des für alles Philosophieren grundlegenden Wertes der Erkenntnistheorie und daß er in wirkungsvollster Weise den Ruf „Zurück zu Kant" erhob, hat der weiteren Entwicklung philosophischer Gedankenarbeit einen mächtigen Antrieb gegeben.

Aber für die, welche für die Wahrung und Hebung der humanistischen Schulbildung in Deutschland kämpfen, hat Zeller noch eine andere Bedeutung. Er stand zu uns nicht bloß mit dem Gewicht seines Namens, sondern überall mithandelnd, wo er glaubte helfen zu können.

Friedrich der Große hat einmal scherzend im Hinblick auf das Platonische Staatsideal bemerkt: wenn er eine Provinz unglücklich machen wollte, so würde

Digitized by Google

er ihr einen Philosophen zum Oberpräsidenten geben. Das trifft wohl auf die Mehrzahl der modernen Philosophen zu, auf Zeller nicht. Er war ein Mann, der neben der genialen Beanlagung und dem nie ermattenden Eifer für Lösung wissenschaftlicher Fragen hervorragendes Talent und Interesse auch für Verwaltungssachen besaß. Bei der Feier seines 90sten Geburtstages kam dies in rührender Weise zum Ausdruck durch eine Stelle in der Zuschrift der Stadt Marburg, wo hervorgehoben wurde, welche Verdienste sich ihr Ehrenbürger um das öffentliche Wohl erworben habe, so als Vorsteher des Privatarmenvereins. Diese administrative Begabung und Zellers liebenswürdige, vermittelnde Art machten auch, daß ihm alle Kreise, denen er angehörte, gern die Erledigung schwieriger Angelegenheiten anvertrauten. Als er von Berlin schied, um seinen Lebensabend in der württembergischen Heimat neben dem Sohn und dessen Familie zuzubringen, da hörten wir aus dem Munde Mommsens die Klage, wie man ohne Zeller an der Berliner Universität und in der Akademie auskommen solle.

So konnten wir uns auch, als das Schiff des Gymnasialvereins 1890 in die hochwogende See ging, keinen besseren Steuermann wünschen. Und als er nach einigen Jahren bat, diese Aufgabe nunmehr einem Anderen zu übertragen, hörte damit nicht etwa seine Anteilnahme an unseren Verhandlungen und Kämpfen auf. Bei der 1898 in Stuttgart stattfindenden Vereinsversammlung sprach er mit jugendlicher Lebhaftigkeit über die unvergängliche Erziehungskraft der griechischen Sprache und Literatur und über die Ausdehnung, die der Unterricht in ihnen haben müsse, um diese Kraft zu voller Wirkung zu bringen. Und bis zu der Zeit, wo das abnehmende Augenlicht ihn an jeder eigenhändigen Korrespondenz hinderte, erhielt ich fast jährlich briefliche Beweise treuesten Festhaltens an unserer Vereinigung, Briefe, deren Schriftzüge das Zittern der Greisenhand zeigten, aber ohne Einbuße an ihrer Klarheit erlitten zu haben. Zeugnis für die hier ausgesprochene Gesinnung legte auch nach dem Tode des Vaters der Sohn ab, der Mediziner Prof. A. Zeller in Stuttgart, der an unser Stuttgarter Vorstandsmitglied, Professor H. Planck, schrieb: „Die Sache des Gymnasialvereins war meinem Vater, wie wenige, ans Herz gewachsen, und jede neue Abbröckelung, die der Humanismus im Lauf der Jahre erfuhr, betrachtete er wie ein ihm persönlich zugefügtes Leid."

Auch vor der Gründung unseres Verbandes hat Zeller bei jeder Gelegenheit seine Stimme für die gymnasiale Schulbildung erhoben. Wir gedenken unter anderm an einen in den „Vorträgen und Abhandlungen" wieder abgedruckten Aufsatz, an die Schrift über Gymnasium und Realgymnasium, an seine in der Nationalzeitung erschienene Erwiderung auf die Erklärung medizinischer und naturwissenschaftlicher Dozenten vom November 1890, an die von ihm verfaßte Erklärung der großen Mehrzahl Berliner Universitätsprofessoren vom 7. Dezember desselben Jahres und an die zwei längeren Vota, die er auf der Berliner Dezemberkonferenz abgab. In der vierten Sitzung handelte es sich um die Zurückweisung schrecklicher Schilderungen von Mißständen an Berliner Gymnasien, besonders vom Uebelstand der Ueberbürdung. Nachdem schon Hinzpeter und andere hierauf entgegnet hatten, sprach Zeller:

Digitized by Google

„Ich kann nur bestätigen, was Herr Geheimrat Schrader schon bemerkt hat, daß wir zu unsrer Zeit wenigstens ebenso viel gearbeitet haben als unsere heutigen Gymnasiasten und uns nicht überbürdet gefühlt haben. Ich habe von meinem 14. bis zum 18. Jahre, und ich nicht allein, sondern viele meiner damaligen Kameraden, gewiß 10 Stunden täglich an Wochentagen dem Unterricht, der Bearbeitung der Aufgaben und den Privatstudien gewidmet, von denen damals jeder ordentliche Schüler das Eine oder Andere trieb. Wenn es jetzt anders geworden ist, so hat das nicht selten Gründe, für die die Schule nicht verantwortlich ist. Namentlich in Berlin bringen es die Verhältnisse einer großen Stadt, die Lebensweise in einzelnen Familien, und die Schwäche und der Mangel an Einsicht auf Seiten der Eltern mit sich, daß für die Arbeiten der jungen Leute Erschwerungen vorhanden sind, die nicht überall da sind und sein müssen. Einem der anwesenden Vertreter der hiesigen Unterrichtsverwaltung ist unlängst von einem Vater geklagt worden, sein Junge habe bis 1 Uhr in der Nacht arbeiten müssen. Als dann gefragt wurde, wann er mit der Arbeit angefangen habe, wurde geantwortet: Gerade, als wir aus dem Theater gekommen waren."

Wenn die Menschen mit höherer Bildung heute auch eingeteilt werden können in solche, die voll Dankbarkeit dessen gedenken, was sie der von ihnen besuchten höheren Unterrichtsanstalt schulden, und in diejenigen, welche nur Worte der Ausstellung oder gar der Verunglimpfung für ihre Lehrer und ihre Schule haben und meinen, daß aus ihnen bei anderer Vorbildung mehr geworden wäre, so gehörte Zeller sehr entschieden zur ersten Klasse. Das berühmte Maulbronner Seminar, in dem er die letzten vier Jahre seiner Gymnasialzeit zubrachte, galt ihm stets als eine Anstalt, die in vollkommenster Weise die Pflichten der Unterweisung und der Erziehung erfüllt habe. Auf sie weist er mit den ersten Worten des angeführten Passus hin, und auf seine dortigen Erfahrungen geht zweifellos auch der Schluß dieses Votums zurück, wo er die Schule preist, die in ihren Zöglingen den Ehrgeiz weckt, alles, was sie tun, recht zu machen, und in ihnen das Gefühl persönlicher Verantwortung festigt. „Die Bildung des Charakters ist nicht Sache der Lehre, sondern Sache der sittlichen Übung, der Gewöhnung, und die Gewöhnung, welche die Schule ihren Schülern zu erteilen hat, ist in erster Linie die Gewöhnung an Gehorsam und Arbeit."

Von mehr als einer Seite ist zur Charakterisierung von Zellers Wesen ein Ausdruck griechischer Lebensweisheit verwandt worden, *σωφροσύνη*, und wer wollte leugnen, daß dieses Wort in der ganzen Fülle seines Inhalts auf ihn paßt. Auch was Aristophanes dem Sophokles nachrühmt: *ὁ δ'εὔκολος μὲν ἐνθάδ', εὔκολος δ'ἐκεῖ*, dürfen wir dem von uns Geschiedenen nachrufen. Mit dieser *σωφροσύνη* und *εὐκολία* aber und der wundervollen Schlichtheit im Auftreten des Mannes verband sich energische Entschiedenheit in Gegnerschaft wie Fürsprache, wo es nötig war, und auch manches scharfe Wort hat man von Zeller gelesen und gehört, so wenn auf Leute die Rede kam, die im Grunde humanistisch gesinnt, der Bequemlichkeit oder schlottrigem Zweifelmut oder lächerlicher Angst vor Rückständigkeit nachgaben, wo es die Verteidigung unserer Sache galt.

Digitized by Google

Es gibt, glaube ich, wenige Gräber, an denen die Klage so vollkommen verstummen muß vor den Empfindungen des Dankes und der Erhebung und Aneiferung. Die gütige Vorsehung hat uns den Entschlafenen länger gegönnt, als selbst unsern ersten Kaiser, und gegönnt in unvergleichlicher Frische von Körper und Geist, eines von den nicht seltenen Beispielen dafür, daß angestrengte, unermüdliche geistige Arbeit etwas recht Gesundes ist. Bei der Feier seines 90sten Geburtstags (so wurde mir, dem durch Unwohlsein fern Gehaltenen, berichtet) beantwortete er die überaus zahlreichen Ansprachen ohne Ermüdung stehend, alle mit individuellen Beziehungen und meist zugleich mit Beifügung humoristischer Bemerkungen. Am Mittag waren um ihn in seinem Haus die auswärtigen Gäste versammelt. Am Abend aber ließ er es sich nicht nehmen, auch einer Nachfeier im Hause seines Sohnes beizuwohnen. Erst als Mitternacht schon nahte, mahnte den Neunzigjährigen die in den achtziger Jahren stehende Gemahlin: es sei nun wohl Zeit, an die Ruhe zu denken. Auch in den folgenden Jahren blieb Zellers Teilnahme an wissenschaftlichen und persönlichen Angelegenheiten ungemein rege. Noch vor zwei Jahren sprach er mir über eine ihn interessierende Berufungssache und über eine Einzelfrage in der Geschichte der griechischen Philosophie mit Eifer und vollster Klarheit. Der Geist ist vom Körper nicht überlebt worden. Den der Erde Entreisten aber hat der sanfteste Todesbote abberufen. Ehren wir das Andenken des Unvergeßlichen nicht bloß alle Zeit mit Worten, sondern mit nie wankendem Ausharren bei der Fahne, zu der er gestanden.

G. Uhlig.

Literarische Anzeigen.

Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von Dr. **Joseph Loos**, k. k. Landesschulinspektor in Linz. Mit 256 Abbildungen und 6 Separatbeilagen. 2. Band. (M—Z). Wien und Leipzig 1908. Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn. 1100 S., geh. 15 Mk., elegant gebunden 17 M.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von **W. Rein** in Jena. Zweite Auflage. 5. Band: Klassenorganisation der Volksschule bis Munterkeit. Langensalza H. Beyer und Sohn 1906. 982 S. — 6. Band: Musikalische Erziehung bis Präparieren. 1907. 927 S. — 7. Band: Prinzenerziehung bis Schulberichte. 1908. 932 S.

Daß die Loos'sche und die Rein'sche Encyklopädie nicht Konkurrenzunternehmen sind, geht schon daraus hervor, daß beide Herausgeber sich unter den Mitarbeitern auch des anderen Handbuchs befinden; es zeigt sich aber auch sonst auf den ersten Blick. Nach Umfang und Preis ist das von Loos herausgegebene Werk ein Buch, das sich der einzelne Lehrer bequem anschaffen kann, wogegen die Encyklopädie von Rein mehr in Bibliotheken der Lehrerkollegien als in Privatbüchereien zu finden sein wird.

Wir haben die erste und zweite Hälfte des 1. Bandes vom Handbuch des Jenenser Professors in seiner zweiten Auflage auf S. 64 und 244 des 14. Jahrgangs unserer Zeitschrift angezeigt und den ersten Band des österreichischen Handbuchs auf S. 248 f. des 17. Jahrgangs. Unser günstiges Urteil ist durch die oben genannten Bände durchaus bestätigt worden.

Die 2te Auflage des Reinschen Handbuchs hätte passend auf dem Titel als eine wesentlich vermehrte bezeichnet werden können. Was im 4. Band der ersten Aufl. steht, findet sich jetzt fast ganz im 5ten, und wie wesentlich die hier hinzugekommenen Vermehrungen sind, mag die Aufzählung der neuen Artikel zeigen: Klassenorganisation der Volksschule von J. Tews, Klassenunterricht und Hausunterricht von K. König, Konzentration im Lehrplan der höheren Schule von J. Loos, Konzentration in der gewerblichen Fortbildungsschule von A. Haese, Kretisches Schulwesen von J. E. Kalitsunakis, Krüppelheim von H. Krukenberg, Bildende Kunst in der Erziehungsschule von Conr. Schubert, Kunst und Gymnastik von E. Neuendorff, Land-Erziehungsheime von H. Lietz, Lautschrift von J. Spieser, Lehren und Lernen von O. Willmann, Lehrerbibliotheken der höheren Schulen von R. Ullrich, Leichtsinn von W. Meyer,

Digitized by Google

Mädchenheime von F. Zimmer, Mittleres Mädchenschulwesen von Joh. Meyer. Die sehr erwünschte Erweiterung bezüglich der Geschichte der Pädagogik und des ausländischen Schulwesens zeigen im 6. und 7. Band die Artikel Neugriechisches Schulwesen von P. Oikonomos, Niederländisches Schulwesen von D. Bos, Friedr. Wilh. Nietzsche von E. Weber, Norwegisches Schulwesen von Andr. Faerden und vier anderen norwegischen Pädagogen, Joh. Fr. Oberlin von Eugenie Oberlin, Orientalisches Erziehungs- und Bildungswesen von O. Willmann, Oesterreichisches Schulwesen von R. Hornich, Bernh. Overberg von D. Petry, Platos Erziehungslehre von P. Natorp, Rhabanus Maurus von Türnau, Charles Rollin von D. Petry, Arthur Schopenhauer von O. Flügel; auch sind für den Schluß des Werkes Artikel über das portugiesische, rumänische, russische und schottische Schulwesen in Aussicht gestellt. Bei der Ausführlichkeit, mit der das Ausland besprochen ist (der Artikel über kretisches Schulwesen umfaßt 20 Seiten) und bei den mannigfachen Aenderungen, die auch im Ausland die Organisation des Unterrichts in den letzten Zeiten vielfach erfahren hat, geben die betr. Artikel im Reinschen Handbuch öfter eine wertvolle Ergänzung zu der so verdienstlichen ersten Zusammenstellung von Angaben über das ausländische Unterrichtswesen in dem Baumeisterschen Handbuch.

Artikel der ersten Auflage, die man auf den ersten Blick in der zweiten vermißt, sind hier fast alle unter anderem Titel zu finden. Nur eine Ausnahme, die mir nicht gerechtfertigt erscheint, habe ich bemerkt. Warum ist der Artikel über den hochverdienten österreichischen Pädagogen Vinzenz Ed. Milde jetzt ganz weggelassen, der nach Erscheinen des eingehenden, schönen Buchs von Wotke vielmehr eine Erweiterung hätte erfahren müssen? Es wäre gut, wenn ein solcher Artikel den Nachträgen im letzten Band beigestellt würde.

Den Wert der meisten neuen Artikel verbürgen, wie den der meisten alten, schon die Namen der Verfasser. Mit besonderer Freude wird man die weitere Beteiligung von O. Willmann und von P. Natorp begrüßen.

Unter den ungefähr 130 Mitarbeitern an der Encyklopädie von Loos besteht, wie natürlich, die weit überwiegende Zahl aus Oesterreichern; reichsdeutsche habe ich nur zehn gefunden: Paul Cauer, Oskar Jäger, Rud. Lehmann, Christian Muff, Paul Natorp, Wilhelm Rein, Ernst von Sallwürk, † Hermann Schiller, Richard Wehmer, und meine Wenigkeit. Aber weit entfernt davon, der Verbreitung des Buches in Deutschland Eintrag zu tun, wird dieser Umstand, denke ich, derselben förderlich sein. Denn so wenig man in Deutschland mit gar manchen Punkten der österreichischen Organisation des höheren Unterrichts einverstanden ist, so entschiedenen Respekt hat man mit Recht vor österreichischen Pädagogen, Praktikern und Theoretikern; und gerade die in Deutschland bekanntesten und geschätztesten, wie O. Willmann, haben sich an dem in Rede stehenden Werk reichlich beteiligt. Auch da, wo wir nicht beizustimmen vermögen, oder wo wir von Einrichtungen hören, die wir nicht nachzuahmen geneigt sein werden, können wir lernen. Und dadurch, daß das österreichische Schulwesen sich gegenwärtig in einem Reformstadium befindet, wird das Interesse an pädagogischen Stimmen aus Oesterreich gemehrt.

Als einen anderen Vorzug der österreichischen Enzyklopädie haben wir bei der Anzeige des 1. Bandes die Verschiedenheit der Standpunkte bezeichnet, die durch verschiedene Mitarbeiter vertreten sind. Gleich nachdem ich dies geschrieben, teilte mir Jemand mit, in einer reformerischen deutschen Zeitschrift sei ein Schmerzensschrei darüber zu lesen gewesen, daß ich den Artikel über Reformschulen schreiben würde. Nun, wenn jetzt ein so schmerzlich Berührter den Artikel liest, wird er, glaube ich, zugeben müssen, daß derselbe sine ira geschrieben ist, wie ich mich denn auch seit dem Aufkommen der Reformanstalten mit manchem ihrer Vertreter friedlichst mündlich und brieflich ausgesprochen habe. Der Zorn war immer bloß bei denjenigen vorhanden, die verlangten, daß die Reformgestaltung des Gymnasiums allgemein durchgeführt würde, ohne zu begreifen oder ohne zu bedauern, daß mit solcher Verallgemeinerung dem humanistischen Unterricht das Grab gegraben werde. — Auch angesichts des 2ten Bandes finde ich es recht zweckmäßig, daß verschiedene Richtungen hier zu Wort gekommen sind und daß wir den Eindruck eines Sprechsaals, nicht den einer einheitlichen, einseitigen Parteiäußerung empfangen.

Vergleichen wir die Reihen der Artikel in den beiden Encyklopädien mit einander, so fällt alsbald ein Plus von Artikeln in dem österreichischen Handbuch in die Augen, die sich auf einzelne pädagogische Praktiker und Theoretiker und Personen der Unterrichtsverwaltung oder auf die Schuleinrichtungen einzelner Staaten beziehen. So finden sich hier biographische Notizen über H. Ferd. Maßmann, Alfred Maul, Ernst Münch, Fr. Paulsen, K. H. von Raumer, Adam Riese, Plutarch, Quintilian, über die wir im Reinschen Buch nichts erfahren. Ferner hat Loos Artikel über die Schuleinrichtungen der verschiedenen Staaten Deutschlands, nicht bloß Preußens, sondern auch Sachsens, Sachsen-Weimars, Sachsen-Altenburgs, Sachsen-Koburg-Gothas, Oldenburgs, und von Reuß ä. L. und j. L. u. s. w. aufgenommen, während Rein diese alle glaubte bei Seite lassen und sich auf die außerdeutschen Staaten beschränken zu sollen.

An Umfang und hinsichtlich des Eingehens

Digitized by Google

in die unzähligen pädagogischen Fragen stehen selbstverständlich die Artikel des österreichischen Werks gegen die des anderen weit zurück. Ich habe nur eine und wohlbegreifliche Ausnahme gefunden, die Artikel über das österreichische Schulwesen.

Die gewiß von allen Lesern bewillkommnete Ausstattung der Wiener Encyklopädie mit zahlreichen Bildern von Personen, Gebäuden, Schuleinrichtungen, Gegenden wird im zweiten Bande ebensoviel Beifall erfahren, wie im ersten.

Sehr praktisch haben wir am Schluß von Band II das alphabetische Inhaltsverzeichnis gefunden, das sich nicht bloß auf die in besonderen Artikeln behandelten Personen und Sachen bezieht, sondern auch auf all das, was gelegentlich näher besprochen ist. Die Reinsche Encyklopädie wird statt dessen am Ende des letzten Bands sicher wieder das ebenfalls sehr brauchbare „Systematische Inhaltsverzeichnis" bringen.

Und so komme ich am Schluß dieser Besprechung zu einer aufrichtigen Empfehlung beider, sich in mehrfacher Hinsicht höchst zweckmäßig ergänzender Encyklopädien. G. U.

Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht über das Jahr **1906**. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 15. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft. Berlin A. Hofmann und Komp. 1908. 240 S.

Während 1905 und 1906 der Jahresbericht über die neuen Erscheinungen auf dem Gebiet der Erziehungs- und Schulgeschichte stückweise in den einzelnen Heften der von der Gesellschaft herausgegebenen „Mitteilungen" erschien, ist hier zum ersten Mal der Bericht über ein Jahr in einem „Beiheft" zusammengefaßt, eine sehr praktische Neuerung, deren Ausführung geleitet wird von Prof. Dr. Heubaum und Dr. Richard Galle; als Mitarbeiter waren diesmal außerdem tätig 12 Herren aus Preußen, 4 aus Sachsen, je 1 aus Oesterreich, Bayern, Württemberg, Hessen, Sachsen-Koburg-Gotha, Anhalt, zu denen hoffentlich noch andere aus anderen deutschen Staaten und aus der Schweiz treten werden, weil nur dann eine einigermaßen vollständige Berichterstattung erzielt werden kann.

Die einzelnen Abschnitte sind bezeichnet mit den Titeln: I Bibliographie; II Kulturgeschichte, Biographien; III Pädagogik und Bildungswesen (Gesamtentwicklung, Pädagogen, Schulmänner); IV Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Klöster und Orden, Universitäten, Fachschulen, Privat- und Prinzenerziehung); V Unterrichtsgegenstände (Religion, Französisch und Englisch, Mathematik und Physik, Naturwissenschaften); VI Kindes- und Schülerleben; VII das Mittelalter; VIII Humanismus; IX Neuzeit (Preußen, Sachsen, Württemberg, Hessen, Thüringische Staaten). Mängel, insbesondere Lücken in dieser Einteilung fallen ja alsbald in die Augen; aber es wäre sehr falsch, sie zu tadeln. Sie haben ihren Grund in den Grenzen, die durch das diesmal vorliegende Material und die zu Gebot stehenden Arbeitskräfte gezogen wurden. Was diesmal fehlt, kann und wird, hoffen wir, das nächste Mal nachgeholt werden. Die Behandlung aber des Stoffes ist, soweit wir das Heft durchgegangen haben, alles Lobes wert. Man erhält hier nicht bloß Titel und kurze Inhaltsangaben, sondern es wird so viel mitgeteilt, daß man ganz gut ein Urteil darüber gewinnen kann, ob die besprochene Publikation der Art ist, daß man sie sich für die eigenen Studien beschaffen und genau durchgehen muß, oder ob einem die Kenntnisnahme des Auszugs genügt. Und solche Hilfe gegenüber der immer mehr anwachsenden Flut auch der historisch-pädagogischen Literatur ist ungemein schätzenswert.

Erwünscht ist auch das beigefügte Autoren-Register und praktisch, daß die Titel der exzerpierten Schriften jeweils in Anmerkungen unter dem Text genannt sind. Ein Sachregister wäre ja auch sehr willkommen, und es soll laut Vorwort im nächsten Bericht nachgeholt werden. Wenn aber an dieses Versprechen die Frage geknüpft wird, ob es nicht an der Zeit wäre, den geringen Mitgliedsbeitrag (5 Mk.) zu erhöhen, so möchte ich mir erlauben, auch hier vor der Ausführung dieses Gedankens dringend zu warnen. Diese Maßregel hat bei anderen Vereinen schon zu einem Mitgliederabfall geführt, durch den statt des erhofften Plus der Einnahme vielmehr ein Minus eintrat. Und das ist auch ganz begreiflich bei der ins Ungeheuerliche gesteigerten Anzapfung, der der Geldbeutel Vieler heutzutage infolge des gesteigerten Vereins- und Gesellschaftswesens unterliegt. G. U.

Beiträge zur hessischen Schul- und Universitätsgeschichte. Im Auftrage der Gruppe Hessen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von D. Dr. W. **Diehl,** Stadtpfarrer in Darmstadt, und Dr. A. **Messer,** Prof. in Gießen. Band 1, Heft 3. 1908. Kommissionsverlag von Emil Roth in Gießen. 130 S.

Neben den Publikationen, die aus der Kasse der ganzen Gesellschaft für Schulgeschichte bestritten werden und den Mitgliedern unentgeltlich zugehen (den Mitteilungen und Beiheften), lassen auch einzelne Gruppen von sich aus noch dies und jenes Heft erscheinen, so die hessische, die zwar keine bedeutende Mitgliederzahl besitzt, aber in liberalster Weise von der Landesregierung unterstützt wird. Das oben angezeigte Heft enthält „Mitteilungen über die Bücherei des Hessischen Schulmuseums" von Wilhelm Diehl, einem der rührigsten und verdientesten Mitglieder unserer Gesellschaft, und eine „Ge-

Digitized by Google

schichte des Laudgraf-Ludwig-Gymnasiums in Gießen" von dem als pädagogischen Schriftsteller ebenfalls wohlbekannten Gymnasial- und Universitätsprofessor August Messer. In der letzteren Arbeit findet sich vieles, was nicht bloß zur Einsicht in die Entwicklung des höheren Unterrichts im 16. 17. 18. Jahrhundert wertvoll ist, sondern gleicherweise viel Licht über religiöse und kirchliche Streitigkeiten dieser Jahrhunderte verbreitet. U.

Festschrift zum dreihundertjährigen Jubiläum des Kgl. Joachimsthalschen Gymnasiums. I. Teil: **Geschichte des Joachimsthalschen Gymnasiums** 1607—1907 von Dr. **Erich Wetzel,** Oberlehrer u. Adjunkt. Mit Portraits, Vollbildern, Vignetten, Plänen und einer Karte. Halle, Waisenhausbuchhandlung 1907. 417 S. in Lexikonformat. — II. Teil.: Zur **Statistik des J. Gymnasiums.** Beiträge von Prof. Dr. Ernst **Bahn,** Oberl. Dr. Ernst **Fritze,** Oberl. Karl **Todt,** Oberl. Dr. Erich **Wetzel.** Ebenda. 70 S. in 4°.

Eine ganz hervorragende Leistung auf dem Gebiete der deutschen Schulgeschichte, ein höchst dankbarer Stoff, mit größter Gründlichkeit erforscht und in ansprechendster Form dargestellt. Der erste Abschnitt des ersten Teils schildert die in der Tat sehr wechselvollen Schicksale und Erlebnisse der Fürstenschule, die ersten 30 Jahre 1607—1636 in Joachimstal, die 14 Jahre von der Zerstörung bis zur Wiederherstellung, das Gymnasium in der Burgstraße von 1650—1880 und das Leben im Wilmersdorfer Heim von da bis zur Gegenwart. Der zweite Abschnitt, dessen Herstellung gewiß besonders mühevoll gewesen ist, behandelt die wirtschaftliche Fundierung und die Entwicklung der wirtschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse; der dritte die Verwaltungs- und Aufsichtsorgane; der vierte, der wohl für Manche das größte Interesse haben wird, enthält die Geschichte des Alumnats; der fünfte endlich handelt vom Lehrerkollegium, den Klassen und dem Unterricht, dessen eigenartige, durch bedeutendste Männer stark beeinflußte Entwicklung, in 7 Perioden eingeteilt, zur Darstellung gekommen ist (1607 - 1636, 1647—1707, 1707—1775, unter Meierotto, unter Snethlage, unter Meineke, von 1857 bis zur Gegenwart unter Kießling, Schaper und Bardt). Unter den im Anhang mitgeteilten Einzelheiten möchten wir besonders auf die Verzeichnisse der von 1607—1826 und von 1826—1888 benützten Lehrbücher hinweisen; erheiternd werden die S. 381—386 abgedruckten Speisezettel der Alumnen wirken. Wenn der Verfasser um Nachsicht für diesen „ersten Versuch einer eingehenden und umfassenden Darstellung des Joachimsthalschen Schulinstituts" bittet, so haben wir dem gegenüber die Empfindung, daß schwerlich in kommenden Zeiten von Jemand die hier abgehandelten Materien besser werden untersucht und dargelegt werden: was wir vermissen, ist nur dasjenige, was Wetzel selbst als noch zu Leistendes bezeichnet hat: „die eigentliche Schulgeschichte [er meint die Geschichte der Schülerleistungen], die sich auf einer sorgfältigen Durcharbeitung der Aufzeichnungen in den Klassenbüchern, der noch vorhandenen Schülerarbeiten, namentlich der Abiturientenarbeiten, der Versetzungs- und Examenprotokolle und der Zeugnisse aufzubauen hätte." Daß auch dieses Supplement einen Bearbeiter finde, halten wir allerdings für höchst wünschenswert. Die Geschichte der Schülerleistungen ist bisher zu sehr gegen die der äußeren Schicksale der einzelnen Anstalten und ihrer Lehrpläne und Gesetze in Erforschung und Darstellung zurückgetreten, und was von den Schülern früherer Zeiten prädiziert ist, geht aus den Unterrichtsordnungen noch keineswegs genügend hervor.

Besonders hervorheben aber müssen wir noch die prächtige Ausstattung dieses ersten Teils der Festschrift: wir gedenken besonders der vortrefflichen Bilder mehrerer Leiter der Anstalt.

Im zweiten Teil, der genaue Verzeichnisse von Lehrern und Schülern (Angaben über Gesamt- und Klassenfrequenzen, über Durchschnittsalter und Konfession der Zöglinge, über die Abiturienten von 1789—1904) enthält, dürften sich weitere Kreise am meisten wohl für die biographisch-bibliographischen Verzeichnisse der Lehrer von 1607—1899 interessieren. Hier finden wir aus dem 19. Jahrhundert eine solche Fülle von Männern, die als Gelehrte auf den verschiedensten Gebieten der Wissenschaft Glänzendes geleistet und in jungen oder auch in späteren Jahren ihre Kraft dem Joachimsthalschen Gymnasium gewidmet haben, daß damit zugleich die wesentlichste Erklärung gegeben ist für die Tatsache, die uns aus dem Verzeichnis der Abiturienten entgegentritt, die Tatsache, daß eine ganz ungewöhnlich große Anzahl von Zöglingen dieser Anstalt Hervorragendes im Leben geleistet hat. Wie jämmerlich erscheint doch neben solchen Ergebnissen das generelle Nörgeln und Schmähen über Organisation und Unterrichtsbetrieb an unseren Gymnasien, bei dem man so zu reden liebt, als ob man die allgemeine Meinung verträte.

Dem bei Lehrern und Schülern das Gymnasium Joachimicum verbreiteten Bewußtsein, daß ihm angehört zu haben eine Ehre sei, entspricht ihre Anhänglichkeit. Schöner Ausdruck ist dieser Empfindung bei dem jüngsten Jubiläum von den früheren, noch lebenden Lehrern der Anstalt in einer Adresse gegeben worden, die wir uns nicht versagen mögen, hier zum Abdruck zu bringen. Sie ist uns durch die Freundlichkeit des Geh. Regierungsrats Imelmann zugegangen und, wenn wir nicht irren, von ihm verfaßt.

„An dem festlichen Tage, an dem das Joachimsthalsche Gymnasium auf drei Jahr-

Digitized by Google

hunderte seines Bestehens zurückblickt, dürfen in dem Kreise der Glückwünschenden die nicht fehlen, die in fernerer oder näherer Vergangenheit als Lehrer an ihm tätig gewesen sind und seinem Konzil der Professoren und Adjunkten angehört haben.

„Es erfüllt uns mit freudiger Genugtuung, daß wir dieser alten und angesehenen Schule gedient, eine längere oder kürzere Strecke ihres Lebens miterlebt, an ihren pädagogischen Aufgaben mitgearbeitet haben. Unsere Wirksamkeit am Joachimsthalschen Gymnasium verteilt sich auf sehr verschiedene Jahre und Jahrzehnte, und sie liegt bei nicht Wenigen von uns noch jenseits des Epochenjahres 1880 [der Uebersiedelung nach Wilmersdorf], so daß ihre Erinnerungen ganz an dem altersgrauen, schlichten, nun längst verschwundenen Hause haften, das sich nichts träumen ließ von der geräumigen Pracht des neuen Joachimsthals. Der große Moment dieser Gedenkfeier aber läßt die zeitlich und örtlich Getrennten sich ihrer Zusammengehörigkeit bewußt werden und vereinigt sie in gemeinsamem Empfinden und Betrachten.

„Die Bedeutung, die dem Joachimsthal in der Geschichte des Unterrichtswesens und in der Gelehrtengeschichte zuerkannt wird, die geist- und kraftvollen Persönlichkeiten, die es geleitet und gestaltet haben, die vielen ausgezeichneten, auf mannigfachen Gebieten des theoretischen und des praktischen Lebens bewährten Männer, die als Joachimsthaler Alumnen oder Hospiten in der Stille humanistischer Studien sich Talent und Charakter gebildet hatten, und nicht zuletzt unserer Fürsten mehr als einmal huldvoll betätigtes persönliches Interesse an dieser ihrer weisen und hochherzigen Stiftung — das alles steht uns heute erhebend vor der Seele.

„Und wenn nun, schon nach einem Menschenalter, abermals eine Periode in dem wechselvollen Leben des Joachimsthals zu Ende geht, wenn es aus dem Umkreis der Hauptstadt des Reiches in die Landschaft zurückkehren soll, die seine erste Heimat war, so möge, das ist unser inniger Wunsch, die Rückwanderung kein Zurückweichen sein, vielmehr dies so eigenartige, so schicksalsreiche und doch so standhafte Gebilde, von großen Erinnerungen getragen, durch große Ueberlieferungen verpflichtet, nach wie vor im Wettstreit der Schulen und der Bildungsarten bestehen und sich in den vordersten Reihen der höheren Lehranstalten Preußens und des deutschen Vaterlandes behaupten."

Die ersten Unterschriften sind die von dem inzwischen gestorbenen Philologen Adolf Kirchhoff und dem Philosophen Wilhelm Dilthey.

G. U.

Geschichte des Unterrichts im Stifte Schotten in Wien von Dr. Albert **Hübl**, Professor am k. k. Schottengymnasium und Stiftsbibliothekar. Herausgeg. anläßlich der Zentenarfeier der Anstalt. Wien, Hofverlagsbuchhandlung Karl Fromme 1907. 335 S. 6,25 Mk.

Es ist mir lieb, nach der Festschrift zu der Säkularfeier einer berühmten preußischen protestantischen Bildungsanstalt eine ähnliche Publikation zu Ehren eines bedeutenden österreichischen katholischen Gymnasiums anzeigen zu können. Interesse für die Erziehungsanstalten des Ordens S. Benedicti habe ich zuerst in der Schweiz durch Bekanntschaft und Gedankenaustausch mit Ordensbrüdern von Maria-Einsiedeln und Engelberg gewonnen. Wesentlich erhöht aber wurde dieses Interesse durch genauen Einblick in den Unterrichtsbetrieb und die Erziehungsweise der berühmten Benediktinerschule in Kremsmünster während der Tage, wo ich als Gast des Hochw. Hn. Abtes Achleuthner in der Anstalt weilte und mit dem in wissenschaftlicher wie didaktischer Hinsicht ungemein tüchtigen Lehrerkollegium verkehren konnte. So nahm ich mit persönlicher Anteilnahme das oben bezeichnete Buch zur Hand, in dem die pädagogische Wirksamkeit der Schotten-Benediktiner in Wien dargestellt ist aus Anlaß der Feier des hundertjährigen Bestehens des Schotten-Gymnasiums, aber nicht mit Beschränkung auf diese Zeit, wo die Schule den Staatsschulen konform gestaltet gewesen ist, sondern mit Ausdehnung auf die ganze, viele Jahrhunderte umfassende erzieherische Tätigkeit des Ordens in der österreichischen Hauptstadt. Und die hier gebotene Geschichte der früheren Zeiten verdient in gleichem Maße die Aufmerksamkeit der für Schulgeschichte Interessierten, wie die der näherliegenden. In einem ersten Abschnitt wird über die Klosterschule des Mittelalters gehandelt, im zweiten von der Umgestaltung des Unterrichts durch humanistische Einflüsse bis zur Begründung höherer Studien (1500 bis 1686), der dritte reicht dann bis zur Gründung des Schottengymnasiums und schildert das sechsklassige Gymnasium (bis 1848) und das achtklassige (bis zur Gegenwart). Ueberall ist bis in das Einzelnste eingegangen und durch urkundliche Belege eine klare Anschauung vermittelt, z. B. ein lat. Aufsatz aus dem Jahre 1844 über den Charakter Karls des Großen abgedruckt und ein deutsches Schülergedicht aus demselben Jahr in fünffüßigen Jamben, eine aufgegebene Hausarbeit: „Monolog des Regulus, welcher überlegt, ob er zu Rom bleiben oder nach Carthago zurückkehren soll." Für alle Seiten der Erziehung und des Unterrichts bietet das Buch geschichtlichen Stoff, z. B. auch für das von dem Orden einst sehr gepflegte Schuldrama: S. 83—85 wird uns der Inhalt einer freudig endigenden Tragödie Aepitus (Aipytos) szenenweise mitgeteilt, in der Ringen und Sieg des Sohnes der Merope vorgeführt wurde, am Schluß ein Tanz der nobilis iuventus von Messenien. S. 85 f. erhalten wir die Titel einer Anzahl anderer Dramen. Auffallen könnte der Prozentsatz von akatho-

Digitized by Google

lischen Schülern in neuerer Zeit, der sich 1878 auf 12,12 belief. Auch Israeliten haben dort vielfach ihre Gymnasialbildung erhalten: 1878 waren es im Ganzen 71. Ein berühmter Schüler des Schottengymnasiums in jüngerer Zeit war Robert Hamerling. Daß Männer dort gebildet sind, die später im öffentlichen Leben eine von dem Standpunkt der Patres O. S. B. abweichende Richtung einschlugen und daß diese doch in vollstem Maße anerkannt haben, was sie der Anstalt verdanken, dafür ist ein treffliches Beispiel die Art, wie der sozialdemokratische Reichstagsabgeordnete Pernerstorfer sich in der Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums vom 27. Oktbr. 1906 über die humanistische Schulbildung ausgesprochen hat. G. U.

August Scheindler, Pro Gymnasio. Ein Beitrag zur Kenntnis des gegenwärtigen Zustandes des österreichischen Gymnasiums. Sonderausgabe aus der Festschrift zum 100jährigen Jubiläum des Schottengymnasiums in Wien. Wien und Leipzig, W. Braumüller, 1908. 69 S.

Der Verfasser, Landesschulinspektor für Niederösterreich, hat sich den Dank aller Freunde des humanistischen Gymnasiums verdient, als er sich entschloß, seine pietätvolle Gelegenheitsschrift weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Inmitten der verworrenen und verwirrenden Stimmen, die ohne Kenntnis der Tatsachen unentwegt nach einer Schulreform verlangen, um für ihr Wolkenkuckucksheim Platz zu gewinnen, hat es der Verfasser, der, wenn einer, sich als kompetent ansehen darf, für seine Pflicht gehalten, die Dinge, wie sie sind, sachlich und schlicht darzulegen. Seine verantwortungsvolle Stellung ermöglicht es ihm, dem Phrasenschwall der Reformer die nüchternen, aber zuverlässigen Zahlen der Statistik entgegenzustellen, in der Hoffnung, dadurch die Zahl derer zu verringern, die das Gymnasium zwar nicht kennen, aber mißbilligen. Das ist in diesem Augenblick um so wichtiger für Oesterreich, als erst vor kurzem der commis-voyageur für Schulreform, Herr Ludwig Gurlitt, in Wien eine „pikante Plauderei" zum Besten gegeben hat und nach ihm der Leipziger Chemiker Ostwald eine fulminante Anklagerede gegen den Sprachunterricht, die seine wissenschaftlichen Qualitäten in eine üble Beleuchtung stellte. In ruhigster Weise antwortet der Verfasser allen Einwürfen und Bedenken, indem er seine Argumente an geeigneter Stelle durch Zahlen beweist. Gerade dadurch wird seine Schrift für uns Reichsdeutsche so interessant. Wir erfahren die Art und den Umfang der lateinischen und griechischen Lektüre an mehreren Schulen, die tatsächlichen Ergebnisse der Privatlektüre, die Prozentsätze der häuslichen Nachhülfe, die Zahl der Meldungen und Resultate bei den Schlußprüfungen, die Ergebnisse der Versetzungen u. a. Sehr lehrreich ist die Besprechung einer Tacitusstelle (Anm. II, 39), an der gezeigt wird, wie fruchtbar sich der Ertrag des Uebersetzens aus dem Original darstellte. Der Schluß der kleinen, aber gehaltreichen Schrift beschäftigt sich mit den Mängeln, mit denen Leiter und Lehrer der österreichischen Gymnasien zu kämpfen haben, wie mit den überlangen Ferien, der Verkürzung der Stunden, der Ueberfüllung der Klassen und dem „wunden Punkt der Organisation des österreichischen Gymnasiums": „es ist das Stundenausmaß für alle Gegenstände aufs allerknappste bemessen worden". Dies wird vor allem an der Stundenzahl in den alten Sprachen aufgezeigt, wo 50 und 28 österreichische 68 und 36 deutschen Wochenstunden gegenüberstehen. Die Ausführungen des Verfassers decken sich hier vollständig mit meinem Basler Vortrag. Dies ist ohne Zweifel der Grund, warum man in Oesterreich der Privatlektüre eine so wichtige Stelle eingeräumt hat; es ist die einzige Möglichkeit, die knappe Zeit des Schulunterrichts durch Belastung der häuslichen Arbeitszeit zu ergänzen, ein Verfahren, in dem ich eben nur einen Nothehelf sehen kann. Ich kenne diese Privatlektüre aus meiner eigenen Schülerzeit und weiß, daß sie außer der Erhöhung der Arbeitszeit die Gefahr der flüchtigen, nur nach dem Stoff verlangenden Lektüre mit sich führt. Zur Zeit ist keine Gefahr in unserem Gymnasialunterricht größer, als das „Um-den-Text-herum-übersetzen", eine Methode, die gelegentlich sogar als höhere Weisheit empfohlen wird. Doch, wie gesagt, im Herzen denkt der Verfasser genau so wie der Schreiber dieser Zeilen und würde es mit Freuden begrüßen, wenn dem österreichischen Gymnasium die Pflege der Eigenart zugebilligt würde, die dem preußischen vom König selbst zugesagt ist. Zum Schluß noch Eins. Könnten sich die Unterrichtsverwaltungen nicht entschließen, geeigneten Schulmännern für Besuche von Schulen anderer Länder Zeit und Geld zur Verfügung zu stellen? Es wäre doch außerordentlich lehrreich für uns Preußen, die süddeutschen und österreichischen Schulen zu besuchen, und umgekehrt wohl auch. Wer vergleichen und beobachten kann, wird stets reichen Gewinn für sich und auch die Sache heimbringen. Man ist in Berlin recht freigebig gegen oft sehr junge Franzosen, Engländer und Amerikaner, die unsere Schulen studieren wollen. Könnte man nicht auch uns gelegentlich mit einem Permesso bedenken? Inzwischen empfehle ich die Schrift „Pro Gymnasio" auf das wärmste und wünsche den österreichischen Freunden und Gesinnungsgenossen einen glücklichen Fortgang ihrer Bestrebungen.

Friedrich Aly.

Vorträge und Aufsätze von Hermann Usener. 1907. B. G. Teubner. 259 S. 5 Mk.

Ungeahnte hochwichtige Funde und die

Digitized by Google

daran sich knüpfende Fülle neuer Fragen unterstützen zweifellos höchst wesentlich die klassische Philologie der Jetztzeit in ihrem Verteidigungskampf, und beste Hoffnung auf den Sieg geben auch die Scharen junger Männer, die sich seit etwa zwei Lustren zu unseren Fahnen gestellt haben. Aber die meiste Hilfe und Zuversicht gewährt doch der Umstand, daß unserer Wissenschaft im 19. Jahrhundert eine Anzahl von Meistern erstanden sind, die nach verschiedenen Richtungen neue Bahnen gebrochen haben und denen zu folgen für die Jüngeren Freude und Ehre ist. Daß zu diesen Meistern in erster Linie auch Hermann Usener gehört, braucht wahrlich keinem Philologen gesagt zu werden. Aber unsere Zeitschrift lesen ja auch nicht wenige Nichtphilologen, und auch an sie denken wir bei dem Hinweis auf ein Buch, das wie wenige geeignet ist, auch den außerhalb des Kreises der Fachgenossen Stehenden Hochachtung vor Zielen und Leistungen der Altertumswissenschaft einzuflößen, und das zugleich dieselbe Empfindung gegenüber der bedeutenden, scharf ausgeprägten Persönlichkeit des Verfassers dieser Erörterungen wecken muß.

Denen, die mit dem Studenten Usener in näherer Beziehung gestanden haben, gewährt es eine eigenartige Freude, diese goldenen Früchte seiner Forschungen zu lesen und wieder zu lesen und mit dem zusammenzuhalten, was seine Kommilitonen einst mit Sicherheit von ihm erwartet haben. Er galt den jüngeren, die neben ihm zu Füßen des mit Begeisterung verehrten Meisters Ritschl saßen, schon damals als Autorität. Die quaestiones Anaximeneae, die er vor seiner Uebersiedelung nach Bonn als Senior des Göttinger philologischen Seminars zum Andenken an die kurz nach einander gestorbenen Lehrer K. Fr. Hermann und Schneidewin verfaßt hatte, wurden von Ritschl als eine Arbeit bezeichnet, mit der der Verfasser hätte rühmlichst promovieren können. Entzückt waren wir über Useners praefatio zu der von der Heptas besorgten Ausgabe des Granius Licinianus, nicht am wenigsten über die Hinrichtung Pertz des Jüngeren, qui labori non pepercit, pepercit ingenio. Unvergeßlich ist mir ferner Useners von O. Jahn vollzogene Promotion, bei der fast alle höhen Sieben in der flotten disputatio sich hören ließen und auch Ritschl schöne Worte sprach, in denen seine große Hochschätzung des promovendus zum Ausdruck kam. Wie überhaupt gesagt werden kann, daß die tirones einer Wissenschaft auf der Universität von älteren Kommilitonen nicht minder als von Professoren für die Einrichtung ihrer Studien gefördert werden können, so trat dies bei dem Verhältnis der jüngeren zu Usener in klarster Weise hervor: wir staunten ihn nicht bloß an, sondern empfingen von ihm in gelegentlichen Gesprächen vortreffliche Winke.

Was dem Philologen großen Stiles eignet, die Verbindung minutiösester Einzelforschungen auch sprachlicher Art mit feinsinnigster Kombination alles Forschungsdetails zu umfassenden Anschauungen, die weite, nichts ausschließende Umschau auf dem großen Gebiete seiner Wissenschaft, die Begeisterung für die großen Erscheinungen des Altertums, die meisterhafte Technik in der Behandlung der überlieferten Texte und die Fähigkeit, was Menschen entlegener Zeiten und andersgeartete Völker gedacht und empfunden haben, in kongenialer Weise nachzudenken und nachzuempfinden, all das besaß Usener.

Die Wichtigkeit von Forschungsmaterial, das auf den ersten Blick wertlos scheint, ist von ihm wiederholt scharf betont worden. In der Vorrede zur Ausgabe der unter dem Namen des Alexander von Aphrodisias überlieferten Probleme kommt er auf die Meinung zu sprechen, daß die Philologen sich häufig um die gleichgiltigsten Kleinigkeiten bemühen: id esse philologorum, ut quas tangere pigeat alios sordes, illi arripiant contrectent deterant, und fährt dann fort: ignorare isti videntur vetus illud, nihil in studiis tam parvum esse tamque contemptum et abiectum, unde aeternae veritatis scintilla nulla emicet. Und beim Hinweis auf die absolute Notwendigkeit genauester sprachlicher Kenntnisse führte er gern das Wort des größten Philologen des sechzehnten Jahrhunderts an: utinam bonus grammaticus essem. Ein solcher grammaticus war er selbst tatsächlich, und oft beschäftigten ihn gleichzeitig neben einander Fragen umfassendster Art und mikroskopische Sprachstudien, so in Berlin weitreichende Probleme aus der Geschichte der griechischen Philosophie und die Ueberlieferungen der griechischen Grammatiker über das stumme (nachlautende) Iota und ihre Verwertung.

Wenn ich an die wiederholten Begegnungen mit ihm nach den Bonner Studientagen denke, so erinnere ich mich, wie erstaunt ich fast bei jedem Wiedersehen, sobald unser Gespräch auf wissenschaftliche Gegenstände kam, über die neuen Provinzen war, die er erobert hatte, vollkommen erobert. Denn wo er anfing zu graben, da mußte er seiner Natur nach in die Tiefe gehen. Am merkwürdigsten trat mir das entgegen, als er begonnen hatte, sich intensiv mit den Problemen des Urchristentums zu beschäftigen. Schon der äußere Anblick des Büchermaterials, das ihm hierbei diente, gab einen Eindruck davon, wie er auch hier nach allen Seiten auf den Grund ging. Und als ich eines Tages von ihm kommend die Bonner Universitätsbibliothek besuchte und bei den Bücherbrettern der Patristik die Bemerkung machte: „Hier haben Sie aber noch sehr viel freien Raum", da wurde mir geantwortet: „Die Bücher, die hier ihren Stand haben, sind alle bei Geheimrat Usener". Um so spaßhafter war für mich der Ausspruch eines theologischen Professors, der mir bald darnach Usener als einen dilettantischen Wilderer auf dem Gebiet der

Digitized by Google

urchristlichen Forschung bezeichnete. Die Vertreter zweier evangelisch-theologischer Fakultäten urteilten anders bei Useners 70stem Geburtstag.

Und noch eins, das zum großen Philologen gehört, besaß Usener in unübertrefflicher Weise, die vollendete Kunst der schriftstellerischen Darstellung. Der Ausdruck, der deutsche wie der lateinische, deckt hier vollkommen den Gedanken, nirgend ein Zuwenig, so daß man zu studieren hätte, was er will, nirgend aber auch ein Zuviel von Verständlichkeit; nicht selten erhebt sich die Rede, wo ihn die Größe des Darzustellenden ergreift, zu poetischem Schwung, aber nirgend haben wir die Empfindung rhetorischen Ueberschwangs. Keine unnötigen Abschweifungen, auch in der Polemik nicht, wie er denn (nach eigener Aussage am Schluß des letzten von ihm selbst zum Druck gebrachten, wundervollen Aufsatzes über den Kerauuos) Polemik eigentlich nicht liebte, sondern sie nur, wo sie notwendig schien, übte, dann allerdings mit einer Deutlichkeit, die nichts zu wünschen übrig ließ, z. B. bei der Beurteilung des Mannes, durch den in Heidelberg die klassische Philologie Jahrzehnte lang systematisch verödet worden ist (in der Vorrede zu K. L. Kaysers, seines geschätzten Lehrers, homerischen Abhandlungen).

Die oben bezeichnete Sammlung von Vorträgen und Aufsätzen Useners hat Albrecht Dieterich, der in doppelter Hinsicht der Berufenste hierzu war, herausgegeben. Usener selbst hatte, so hören wir im Vorwort, eine derartige Sammlung geplant und dieselben Aufsätze aufnehmen wollen, die jetzt vereinigt sind; nur den letzten hat Dieterich aus eigener Entschließung hinzugefügt, „Die Flucht vor dem Weibe", Bearbeitung einer altchristlichen Legende, die sich trefflich an Anderes in dem Band anschließt. Zugleich erfahren wir zu unserer Freude, daß die kleinen Schriften Useners in den nächsten Jahren gesammelt erscheinen werden. Die vorliegende Sammlung ist vorausgeschickt, um bald einem weiteren Leserkreis die Kenntnis der Forschungsweise und der Anschauungen des von uns Gegangenen zu vermitteln.

Jeden für historische Wissenschaften Interessierten wird vor allem die an der Spitze stehende Rektoratsrede Useners über Philologie und Geschichtswissenschaft fesseln. Mit meisterhafter Klarheit wird gezeigt, wie wenig eine Scheidewand zwischen beiden gezogen werden kann. S 26: „Philologie ist eine Methode der Geschichtswissenschaft und zwar die grundlegende, maßgebende. Denn nur sie besitzt in ihrer Kenntnis der sprachlichen Form die letzte Gewährleistung für das richtige Verständnis des Ueberlieferten". Zugleich wird das Verhältnis der Archäologie zur Philologie gezeichnet. Anfang und Ende aller geschichtlichen Forschung ist „das geschriebene Wort, ja mit engerer Begrenzung können wir sagen, die Literatur." „Epigraphik und Archäologie nehmen, jede für sich, die Kraft des Einzelnen in einem Maß in Anspruch, daß unwillkürlich Scheidung der Arbeit Platz gegriffen hat. Und dennoch wird heute, wo die speziellen Aufgaben sich so vermehrt haben, jeder Vertreter dieser Fächer, der nicht in unwissenschaftlicher Einseitigkeit sich beschränkt, der Abhängigkeit seiner Forschung von der literarischen sich voll bewußt sein." Vortrefflich ist dargelegt, wie die Kunst sprachlicher Deutung nicht bloß das Fundament für alle Erforschung des Lebens der Kulturvölker bildet, sondern etwas Naturnotwendiges für uns ist. „Die klassische Philologie würde bleiben, selbst wenn der letzte Wunsch aller Feinde deutscher Bildung erreicht und an die Stelle des Gymnasiums die Realschule getreten wäre. φιλολογεῖν, das Streben nachzuempfinden und nachzudenken, was bedeutende Menschen vor uns empfunden und gedacht, ist ein den Menschen eingeborenes Bedürfnis nicht minder wie φιλοσοφεῖν, das Suchen nach Wahrheit". Und am Schlusse die ermutigende Apostrophe an die Fachgenossen, daß sie die Benennung „Epigonen" nicht verdrieße oder gar entmutige. „Ein jeder ist Nachzügler seiner Vorgänger, aber jedem Geschlecht ist seine besondere Bestimmung zugefallen. Freilich, die Fülle des Stoffs und der Aufgaben hat sich unendlich vermehrt, und die Ruhmeskränze, die uns locken, hangen höher. Um so angestrengter haben wir, statt im Bewußtsein des Epigonentums zu verzagen, unsere Kräfte einzusetzen, um der Kette des wissenschaftlichen Fortschritts unser Lebenswerk als brauchbares Glied zufügen zu können". Es ist ersichtlich, wie man besonders auch jungen Studierenden der Philologie wünschen muß, daß sie diese Rede lesen, studieren.

Am nächsten verwandt ist ihr der zuerst in den Preuß. Jahrbüchern veröffentlichte Aufsatz „über Organisation der wissenschaftlichen Arbeit". Es ist aber nicht eine Frage der Gegenwart, die hier abgehandelt wird, wie man etwa nach dem Titel vermuten könnte, sondern ein erhebendes, glänzendes historisches Bild, das uns entworfen wird: die machtvolle und in ihren Wirkungen unvergängliche Art, wie Platon und Aristoteles es vermocht haben, ihren Schülern zu den verschiedenartigsten Forschungen den begeisternden Trieb einzupflanzen und die Wege zu weisen. „Niemals ist die Hoheit und Menschenwürdigkeit des Strebens nach wissenschaftlicher Wahrheit so tief, so glühend empfunden worden [als in der Akademie Platos]. Es ist die wahre Religion für diesen Kreis". Für Mathematiker ist vorzüglich lesenswert die Darlegung der auf Platos direkten Einfluß zurückzuführenden mathematischen und astronomischen Studien.

Den Vortrag „über vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte" haben wir auf der Wie-

Digitized by Google

ner Philologenversammlung gehört und erinnern uns lebhaft des Eindruckes, den er hervorrief, insbesondere die überzeugende Begründung der Ansicht, daß dem germanischen Recht für die vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte dieselbe maßgebende Bedeutung beizumessen sei, wie sie das Sanskrit für die vergleichende Sprachforschung besitze. Diese Abhandlung ist unter den hier gesammelten zugleich diejenige, aus der die Leser am besten im Stande sein werden die Arbeitsweise Useners kennen zu lernen, wie er die aus den verschiedensten, entlegensten Gebieten gewonnenen Bausteine mit bewundernswertem, baumeisterlichem Geschick verwandt hat.

Die übrigen Stücke der Sammlung gehören der Religionswissenschaft an. Voran tritt die für Religionsgeschichte epochemachende Schrift über Mythologie, es folgen die Abhandlungen „über Geburt und Kindheit Christi", über „Legenden der heiligen Pelagia", über „Die Perle. Aus der Geschichte eines Bildes". Wir behalten uns vor, ein anderes Mal auf die hier niedergelegten Feststellungen und Anschauungen zu sprechen zu kommen, und rufen denen, die diese Arbeiten noch nicht kennen, nur das Wort zu, das durch Lessing zum geflügelten geworden ist, und rufen es in ähnlichem Sinn, wie dieser es verwandt hat: Introite, nam et heic dii sunt.

Eine prächtige Zierde des Buchs ist das nach einer Photographie aus dem Jahr 1901 hergestellte Bild Useners. G. Uhlig.

Antibarbarus der lateinischen Sprache. Nebst einem kurzen Abriß der Geschichte der lat. Sprache und Vorbemerkungen über reine Latinität von **J. Ph. Krebs.** Siebente, genau durchgesehene und vielfach umgearbeitete Auflage von **J. H. Schmalz.** Basel, Benno Schwabe. 1905—1908. Zehn Lieferungen zu 2 Mk. in 2 Bänden von VIII 811 und 776 S.

Ostern 1888 war die sechste Auflage des wohlbekannten und vielbenutzten Werkes, die erste von Schmalz besorgte, fertig gestellt worden, und der große Fortschritt, der hier gegenüber der 5ten, von Allgayer hergestellten gemacht war, entsprach dnrchaus dem, was von dem neuen Herausgeber, dem jetzt wohl genauesten Kenner des großen und schwierigen Gebietes, das hier zu beherrschen war, erwartet werden konnte. Da meine persönliche Beziehung zu dem (leider vor wenigen Monaten gestorbenen) Verleger Anlaß gewesen war, daß die schwere Aufgabe Herrn Schmalz angetragen wurde, so gewährte mir nun das ausgezeichnete Ergebnis seiner Bereitschaft zur Uebernahme doppelte Freude.

In wie weiten Kreisen das umgearbeitete Werk begrüßt und geschätzt worden ist, beweist am besten die nach noch nicht zehn Jahren eingetretene Notwendigkeit eines Neudruckes, und wie viel hier wieder verbessert und hinzugefügt worden ist, wird Jemandem, der sich die Mühe der Vergleichung einzelner Artikel nimmt, alsbald klar werden. Zeugnis dafür legt schon der Umfang der Verzeichnisse aller zitierten Schriften am Ende der 6. und der 7. Auflage ab. Er ist von 6 zu 10 enggedruckten Seiten angewachsen, und die Verwertung der vielen zum größten Teil in Broschüren und Zeitschriften niedergelegten Resultate von speziellsten Forschungen verdient allein schon lebhafte Anerkennung. Sehr dankenswert ist auch das in Anhang II beigegebene Verzeichnis derjenigen Wörter und Ausdrücke, die innerhalb der einzelnen Artikel vorkommen, ohne daß dies aus dem Stichwort zu ersehen wäre.

Aber ist ein lateinischer Antibarbarus heutzutage nicht ein Anachronismus? fragt vielleicht Mancher. Heute, wo auch ganz esoterische philologische Bücher und Abhandlungen in deutscher Sprache reden und wo die Bemühung um „goldene" Latinität von den Wenigsten noch festgehalten wird? Der Herausgeber berührt ebenfalls diese Frage in dem Vorwort und bemerkt, daß ein Buch, wie das vorliegende, doch dem die Schülerscripta korrigierenden Lehrer unter Umständen gute Dienste leisten werde; und ich gebe, obgleich selbst von ängstlichem Streben nach Ciceronianismus weit entfernt, zu, daß den Schülern eine ganz wilde, den verschiedensten Zeitaltern entlehnte Latinität nicht durchgelassen werden soll und daß manchen Lehrern dann bei der Korrektur manche Frage aufstoßen kann, die ihnen am raschesten ein Antibarbarus beantworten wird. Aber den Hauptwert des vorliegenden grundgelehrten Werkes sehe ich in Anderem. Es ist geradezu eine Fundgrube nicht gewöhnlicher sprachgeschichtlicher und semasiologischer Kenntnisse, und es dient damit zugleich in weitem Umfang auch der Exegese und der Textkritik der lateinischen Autoren. So erklärt sich auch der Eifer, mit dem der Herausgeber von den verschiedensten Seiten, auch von transatlantischen, seit Erscheinen der sechsten Auflage mit Beiträgen erweiternder, bestätigender, berichtigender Art unterstützt worden ist.

G. U.

Die I. Serie der Lieferungsausgabe der **„Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben"** (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt), Raffael, Rembrandt (Gemälde), Tizian, Rubens und Dürer umfassend, liegt nun schon längere Zeit abgeschlossen vor. Aus dem Inhalt der letzten Lieferungen 61—70 (zu je 50 Pfg), die Dürers Werk zum Abschuß bringen, heben wir die Wiedergabe seiner Holzschnitte hervor. Zollt man der Verlagshandlung und den Herausgebern auch für die gesamte Publikation nach Idee, Ausführung und Preis Anerkennung und Dank, für diesen Dürerband werden wohl viele ganz besonders dankbar sein; tut sich uns Deutschen doch darin der gewaltige Reichtum der Phantasie, ja, wir dürfen wohl sagen,

Digitized by Google

des ganzen Innenlebens unseres großen Meisters auf. Welche Fülle von Anregung und Genuß bieten da viele, viele von diesen Blättern, jedes einzelne immer nur ein kleiner Teil einer Lieferung. Alles ehrliche Streben und alle wahren Leistungen der modernen Kunst in Ehren; aber was inneren Besitz und wirkliches, sicher besessenes und angewandtes Können 400 Jahre nach Dürer bei uns betrifft, so ist man auch da im Hinblick auf gar manches wohl nicht mit Unrecht versucht zu sagen: „Wir sind Bettler". Vielleicht bringt diese schöne preiswerte Ausgabe (Preis des Dürerbandes allein: gebunden 10 Mk.) neben reichem Gewinn für Gemüt, Glaube, Phantasie manchem auch den Gewinn solcher Einsicht. Auch das wäre gewiß ein schöner Lohn für die, welche das Werk unternahmen. Der Abschluß der biographischen Einleitung von Dr. Val. Scherer, Erläuterungen zu einzelnen Blättern bezw. Gemälden, chronologisches und systematisches Verzeichnis der Werke und eins über Aufbewahrungsorte und Besitzer der Gemälde (wie bei den anderen Meistern), sowie eine Liste zum Auffinden der Nummern bei Bartsch und Passavant für Kupferstiche und Holzschnitte sind beigefügt.

E.

Leute von ehedem, und was mit ihnen passiert ist. Erlebtes und Erdachtes, von **Wilhelm Münch,** Leipzig, C. Fr. Amelungs Verlag 1908, 182 S.

Es ist nicht leicht, dies geist- und gehaltvolle kleine Buch unter eine der Kategorien zu bringen, unter denen die deutsche Wissenschaft und Schulmeisterei ihre literarischen Schätze bucht, um sie dann wohl etikettiert in das betreffende Schubfach zu legen. Es sind Bilder, dem unmittelbar uns umgebenden ja trivialen Leben abgewonnen, Menschen und Menschenschicksale, wie jeder sie an sich vorübergehen sieht, ohne sie anders als flüchtig zu beachten. Hier nun von Münch kann er die ächt menschliche Kunst, die Kunst des nihil humani alienum, lernen, wie denkende und empfindende Menschen, was sie an anderen sehen, mit Herz und Verstand teilnehmend miterleben und so ihr eigenes Leben bereichern und veredeln. Der Titel des Buchs „Erlebtes und Erdachtes" erinnert an Goethes „Dichtung und Wahrheit", und Goethe ist uns ja Muster in jener Kunst, wirklich Erlebtes und zwar nicht bloß Großes, sondern auch sehr Gewöhnliches durch den Zauber der Sprache und die Art seines Erzählens in Dichtung, und umgekehrt Erdichtetes in Wahrheit zu verwandeln. Hier, bei Münch, finden wir die Wahrheit oder Wirklichkeit nicht durch Erdichtetes sondern durch Erdachtes, d. h. durch Gedanken ächter und tiefer Lebensweisheit und humanen Anteils durchleuchtet, wie wir sie schon in seiner früheren kleinen Schrift „Gestalten am Wege" beobachtet haben. Die Aufschriften der einzelnen Geschichten: „Als ich wiederkam", „Eine nachdenkliche halbe Stunde", „Der Sündenfall", „Eine Tochter Jephthas", „Auf zweierlei Bahnen", „Ein Prüfungsergebnis", erinnern an die Novellenliteratur, und in der Tat haben sie nicht weniges mit Novellen gemein und lesen sich ebenso leicht und angenehm: es sind Schöpfungen, wie die ächte Novelle sein sollte, Bilder aus dem vielgestaltigen und „wo mans packt interessanten" Menschenleben, und wir dürfen hier nur auf das eine ergreifende „Eine Tochter Jephthas" hinweisen, wo ein ultramontaner „höherer" Jurist die Sünde oder das Unglück, eine jüngere Tochter an einen braven Modernisten verheiratet zu haben, dadurch gut zu machen glaubt, daß er die andere zum Eintritt ins Kloster bestimmt und dadurch ein keimendes Liebesglück zerstört, oder auch auf die Junggesellen des Gasthofs zur Krone in dem letzten „Ein Prüfungsergebnis", um anzudeuten, wie turmhoch diese geistvollen Skizzen über der glatten Novelle der Tageszeitungen stehen, aus der das liebe Publikum seinen täglichen Bedarf an Menschenkenntnis und Poesie bezieht.

Wir brauchen nicht hinzuzusetzen, daß der Sinn für die Kunst, d. h. das Natürliche und Treffende der Form und Sprache, wie bei allem, was Münch schreibt, seine Rechnung auch hier in vollem Maße findet.

Bonn. O. Jäger.

Auf weiter Fahrt, Selbsterlebnisse zur See und zu Lande. 5. Band. Mit 28 Abbildungen und einer Karte.

Eine Weltreise unter deutscher Flagge, von E. F. **Sperlinge.**

Aus dem **Tagebuch eines Kriegsseemanns,** von D. F. **Sperlinge.**

Diese Werke sind alle in dem Verlag von Wilhelm Weicher in Leipzig erschienen, und das erste ist ein Bestandteil der von Julius Lohmeyer begründeten und von Kapitänleutnant a. D. Wislicenus fortgeführten Marine- und Kolonialbibliothek. Was wir bei Besprechung des 4. Bandes des erstgenannten Buches hervorhoben, daß es den romanhaften und sensationellen Reiseabenteuergeschichten gegenüber eine gesunde zugleich und unterhaltende und durch diese Vereinigung bildende Lektüre biete und jeder Schülerbibliothek zu empfehlen sei, können wir nur wiederholen und auf die beiden anderen Bücher ausdehnen. Namentlich das zweite gibt den Lesern ein einfaches und dabei sehr lebendiges Bild des seemännischen Lebens und Berufs und eignet sich zum häuslichen Lesen und namentlich zum Vorlesen im häuslichen Kreise: was wir besonders hervorheben möchten, da hierzu geeignete Bücher keineswegs so häufig sind als man denken sollte. Die Ausstattung aller drei Werke ist gediegen, die beigegebenen Bilder vorzüglich ausgeführt und mit Takt ausgewählt, der Preis billig. O. Jäger.

Digitized by Google

Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher

mit und ohne Kritik.

Handbuch über die Organisation und Verwaltung der staatlichen, staatlich verwalteten und staatlich unterstützten Unterrichtsanstalten in Preußen. Zum Gebrauch für Kuratoren und Leiter u. s. w. von Unterrichtsanstalten, Staats- und Kommunalbehörden, Stiftungsverwaltungen, Handels-, Handwerks- und Landwirtschaftskammern, Bibliotheken, sowie für Schul-, Verwaltungs-, Kassen- und Rechnungsbeamte. In lexikalischer Form bearbeitet und herausgegeben von O. Heinemann. Mit einem Anhange, enthaltend die wichtigsten Bestimmungen der preußischen allgemeinen Staatsbeamten-Gesetzgebung, und mit einem chronologischen Register der einschlägigen Gesetze, Verordnungen, Ministerial-Erlasse u. s. w. Potsdam, A. Steins Verlagsbuchhandlung. — Von diesem höchst nützlichen, nicht bloß für preußische Beamte wertvollen Werk haben wir im letzten Heft des vorigen Jahrgangs die ersten drei Lieferungen angezeigt. Jetzt liegen auch Lief. 4—8 vor, bis zu dem Artikel Schulfeste reichend. Mit Lief. 8 ist der erste, 890 Seiten umfassende Band abgeschlossen, dessen Gesamtpreis 24 Mk. beträgt. Einbanddecken in Halbfranz können zum Preise von 1,50 Mk. durch jede Buchhandlung bezogen werden. Wenn der zweite Band ähnlichen Umfang haben wird, so nimmt in ihm zweifellos der „Anhang" einen bedeutenden Raum ein.

Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten in ihren hervortretenden Zügen. Reiseeindrücke von Dr. Franz Kuppers (Köln a. Rh.). Mit 48 Abbildungen im Texte und einem Titelbild. Teubner 1907 (Aus Natur- und Geisteswelt 150. Bändchen). 146 S. geb. 1,25 Mk. — Was der Verf. 1904 bei dem Besuch der Weltausstellung in St. Louis und verschiedener anderer Städte Nordamerikas gesehen und von besten Gewährsmännern erkundet, ist hier in unterhaltender und belehrender Weise zusammengestellt, und vieles davon wird uns zugleich durch anschauliche Bilder nahegebracht. Sowohl die äußeren Einrichtungen der nordamerikanischen Volksschulen, als ihre Unterrichtsmethoden verdienen unser volles Interesse und mehrfach auch Nachahmung: vor allem wird mancher deutsche Volksschullehrer mit Neid die Abbildungen der Schulbauten sehen, ihres Aeußeren und Innern und ihres Oberen: wir meinen die höchst praktische Verwendung der flachen Dächer zu Turn- und Spielplätzen. In der Besprechung der Unterrichtsgegenstände nimmt einen besonders großen Raum der Handfertigkeitsunterricht (Manual training) ein. Neu dürfte wohl für die Meisten das praktische Durchlaufen verschiedener Kulturstufen bei diesem Unterricht sein; nicht minder der Debating Club in einer Volksschule.

Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen von Dr. W. Ostermann. Oldenburg und Leipzig, Schulzesche Hofbuchhandlung 1907. 184 Seiten, 1,80 Mk. — In zweiter Auflage liegt hier eine Arbeit des Autors vor, der Vielen bekannt und von Vielen geschätzt sein dürfte wegen seiner vortrefflichen Schrift „Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen." Dieselbe Schärfe des Denkens und Klarheit der Darlegung, wie dort, ist auch in dieser Broschüre zu finden, die sich mit einem der wichtigsten pädagogischen Begriffe, dem Haupthebel des Unterrichts beschäftigt.

Das Interesse, sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Eine Ziller-Studie von A. Walsemann, weil. Rektor in Celle. Neu bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Dr. Hermann Walsemann, Direktor des städtischen Lehrerinnenseminars in Schleswig. 2. Auflage. Hannover, Carl Meyer 1907. 124 S. 1,80 Mk.

Die Stadt Berlin und das Reformgymnasium. Vortrag gehalten in der Versammlung der Freunde des human. Gymnasiums in Berlin von Stadtschulrat Dr. Carl Michaelis. Zweite Auflage. Leipzig, Dürr 1907. 24 S. 50 Pf.

Max Rath, Direktor des K. Realgymnasiums zu Nordhausen a. H., Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken. Teubner. 136 S. 2,60 Mk. — Wird zusammen mit dem Buch von Rausch und anderen ähnlichen Inhalts besprochen werden.

Dr. Martin Severus, Der Notstand des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen unserer höheren Schulen. Eine Schrift für Lehrer und Laien. Leipzig, P. Eger. 67 S. 1 Mk. — Auf die Frage „Wer ist's?" gibt das bekannte Nachschlagebuch keine Antwort, ebenso wenig Kürschner oder Kürschner's Nachfolger. Vielleicht ein Pseudonym? Oder vielmehr ein wahrer Name. Denn streng, polternd geht es zu; aber so törichte Blüten sonst der pädagogische Radikalismus heutzutage treibt, hier ist wirklich manche beherzigenswerte Wahrheit gesagt. Der Schaden, den die sogenannte Methodik auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts angerichtet hat, ist wirklich groß: die Zahl der Fälle, in denen Gedichte durch methodische Interpretation oder durch Aufsätze darüber tot gemacht sind, ist unendlich. Wo haben wir's doch jüngst gelesen? „Mein Sohn, willst du nicht heute Abend in's Theater gehen? Es wird Wilhelm Tell gegeben." „Nein, Vater, den habe ich nun gründlich satt: über den habe ich sechs Aufsätze gemacht." Auch die positiven Vorschläge enthalten zum Teil Richtiges. Man lese.

Digitized by Google

Einladung
zur 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die Mehrzahl der am 21. September v. J. in Basel versammelten Vereinsmitglieder entschied sich bei den Fragen nach Zeit und Ort der diesjährigen Generalversammlung unseres Vereins für Pfingsten und für einen Ort Mitteldeutschlands, den zu bestimmen dem in Basel aus unserem Vorstande gewählten Ausschuß überlassen wurde. Durch briefliche Verständigung zwischen den Ausschußmitgliedern gelangte man zur Wahl von **Zwickau** und vom **Pfingstdienstag** in Erwägung, daß dort am Mittwoch und Donnerstag der Pfingstwoche der sächsische Gymnasiallehrerverein tagen wird, und in Erinnerung an mehrere Fälle früherer Jahre, wo sich eine solche örtliche und zeitliche Verknüpfung unserer Jahresversammlung mit der des sächsischen oder bayerischen oder württembergischen Gymnasiallehrervereins, deren Mitglieder ja zum großen Teil auch dem allgemeinen deutschen Gymnasialverein angehören, sehr zweckmäßig erwiesen hat.

Auf eine an den Herrn Gymnasialrektor Prof. Dr. Opitz in Zwickau gerichtete Anfrage erhielt der Unterzeichnete sofort, im Namen zugleich des Gymnasialkollegiums, den Ausdruck lebhafter Freude über unsere Absicht und die Anbietung aller guten Dienste.

Unsere Vorstandsmitglieder bitten wir ergebenst, sich zu unserer Vorbesprechung bereits am Pfingstmontag nachmittags um 6 Uhr in dem Konferenzzimmer des Zwickauer Gymnasiums einzufinden, das uns ebenso wie die Aula durch die Güte des Stadtrats zur Verfügung gestellt ist.

Zu einer geselligen Zusammenkunft laden wir alle bereits eingetroffenen Vereinsmitglieder auf 8 Uhr abends im Hotel Zur Tanne ein.

Die allgemeine Sitzung wird Dienstag, den 9. Juni, von ½10 Uhr an in der Gymnasiumsaula stattfinden. Hier wird in erster Linie Universitätsprofessor Dr. Immisch von Gießen über „Die Rechte der Grammatik im griechischen und lateinischen Unterricht“ sprechen, an welches Referat sich wahrscheinlich eine längere Diskussion knüpfen wird. Außerdem haben wir eine Debatte in Aussicht genommen über den von Prof. Uhlig in Basel „über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache“ gehaltenen und in unserer Vereinszeitschrift gedruckten Vortrag, zu dessen Besprechung auf unserer vorjährigen Versammlung keine Zeit mehr vorhanden war. Endlich ist der Genannte bereit, kurz über die Frage der humanistischen Mädchenbildung und die des gemeinsamen höheren Unterrichts von Knaben und Mädchen zu referieren.

An die allgemeine Sitzung wird sich zwischen 2 und 3 Uhr ein gemeinsames Mittagessen in dem genannten Gasthof (das trockene Kuvert zu 3 Mk.) schließen. Anmeldungen zum Essen will Prof. Dr. Langer (Römerstraße 23) so freundlich sein bis zum 5. Juni entgegenzunehmen.

Die Beteiligung von Damen ist bei dem Essen, wie bei unseren Verhandlungen sehr willkommen, ebenso wie die von Freunden unserer Sache, die nicht Vereinsmitglieder sind.

Als Gasthöfe kommen in Betracht Hotel Kästner, Hotel Wagner (beide unmittelbar am Bahnhof), Hotel Deutscher Kaiser, der Erzgebirgische Hof, Hotel Zur Tanne (dieses unmittelbar neben dem Gymnasium).

Friedrich Aly,
z. Z. erster Vorsitzender.

Abgeschlossen Ende April.

Digitized by Google

Die Einheitsschule und ihre Gefahren.

Vortrag, gehalten von Provinzialschulrat und Universitätsprofessor Dr. **Paul Cauer** in der dritten außerordentlichen Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums am 18. Januar 1908.

Hochansehnliche Versammlung! Mein erstes Wort von dieser Stelle aus muß der Dank sein für die außerordentlich freundliche Begrüßung, mit der Sie mich empfangen, der Dank an den Verein, in erster Linie an seinen Vorstand, für das Vertrauen, das er auf mich setzt, und für die hohe Auszeichnung, die mir dadurch zuteil wird, daß ich vor einem so großen und auserlesenen Kreise über eine so wichtige Frage sprechen darf. Dabei muß ich in bezug auf das, was Se. Exzellenz, unser Herr Vorsitzender, gesagt hat, daß ich meinen Rat Ihnen zur Verfügung stellen sollte, doch eine kleine Einschränkung machen; ich bin in den besonderen Verhältnissen der österreichischen Monarchie fast unbewandert und habe über die eigentümlichen Formen, die die Schulverhältnisse und der Kampf um die Schule hier angenommen haben, erst in letzter Zeit einigermaßen mich informieren können. Die prinzipielle Frage freilich, die zugrunde liegt, ist in allen Kulturstaaten heute sozusagen die gleiche. Überall, — die skandinavischen Reiche gingen voran — in England, Rußland (wo Zielinski gegen diese Bewegung auftrat) ist man bestrebt, die alten Sprachen als Elemente der höheren Bildung zurückzudrängen; überall sucht sich der Gedanke Platz zu machen, daß ein modernes Volk die Kosten seiner Bildung aus eigenen Mitteln bestreiten könne. Ja selbst in Frankreich und Italien, in Ländern, die ihrer ganzen Geschichte nach mit dem Altertum viel unmittelbarer zusammenhängen als wir, ist dieselbe Bewegung schon seit Jahrzehnten im Gange. Eine einzige Ausnahme gibt es, das ist Amerika. In diesem wegen seines „Amerikanismus" so gern angegriffenen Lande weiß man heutzutage gerade das Altertum zu schätzen. Sie haben ja in den Mitteilungen Ihres Vereins hochinteressante Proben davon kennen gelernt; und das sind nicht die einzigen, die uns zeigen, wie sehr man dort darauf ausgeht, Latein und Griechisch zu pflegen und den Schatz allgemeiner Bildung, der darin steckt, für die Aufgaben des modernen Lebens fruchtbar zu machen. Schon diese Tatsache ist etwas, das zu denken gibt und uns in dem Vertrauen bestärkt, daß die Antike auch für das moderne Leben ihren höchst praktischen Wert nicht eingebüßt habe. Woher kommt nun bei uns in Europa die Abkehr?

In der erstaunten Frage danach liegt schon ein erster Ansatz, das Übel zu überwinden. Wir dürfen uns nicht dabei beruhigen, darüber zu schelten; wir dürfen es nicht so machen wie jener Professor, der 30 Jahre lang in seinen Kollegienheften nichts änderte und dann erstaunt war, daß die Zuhörer ausblieben. Das Gymnasium muß, wenn es seinen Platz unter den höheren Bildungsanstalten der Gegenwart behaupten will, immer aufs Neue beweisen, daß es eine eigentümliche Mission für die Gegenwart zu erfüllen hat. Und in der

Digitized by Google

Ruhe und dem sachlichen Ernste, womit wir diesen Nachweis führen wollen und sollen, dürfen wir uns nicht irre machen lassen durch verletzende Angriffe von anderer Seite. Ich würde im Gegenteil jedem Gymnasiallehrer raten, daß er Bücher jeder Art, die gegen die Schule und ganz besonders gegen die alte Lateinschule gerichtet sind, vornimmt und liest. Es ist ja schmerzlich, in Romanen, wie Herm. Hesses „Unterm Rad" oder Thomas Manns „Buddenbrooks" den stärksten, bittersten, beinahe haßerfüllten Angriffen auf den Gymnasialunterricht zu begegnen. Aber es reicht nicht aus, über solche Bosheit zu schelten, ja es soll überhaupt nicht geschehen; sondern wir müssen aus der Tatsache der stark verbreiteten Unzufriedenheit und Abwendung doch ersehen, daß da irgend etwas zugrunde liegt. Hier in Wien hat kürzlich einer ihrer Minister sehr mit Recht daran erinnert, man dürfe den Kampf um die Schule nicht so führen, daß jeder für seine Schule ins Gefecht tritt, diese erhalten und pflegen möchte; denn die Schule an sich habe kein Recht gepflegt zu werden, sondern das öffentliche Interesse sei das Maßgebende. Davon sind wir ja durchdrungen, daß die Wissenschaft, die wir vertreten, dem öffentlichen Interesse dient, daß sie eine große Aufgabe gerade in der Gegenwart zu erfüllen hat, und wir sehen in der Bestreitung dieser Tatsache von anderer Seite einen schlimmen Irrtum; aber überall gelingt die Überwindung des Irrtums erst dadurch, daß man das Moment von Wahrheit, das doch auch in ihm steckt, entdeckt und aus der Umgebung und Verstrickung des Irrtums frei macht.

Wenn wir das versuchen, so müssen wir gewiß zugeben, die Antike bedeute für uns nicht mehr dasselbe, was sie früheren Geschlechtern bedeutet hat. Die lateinische Literatur und durch ihre Vermittlung die griechische waren im Mittelalter und bis ins 16. Jahrhundert hinein die Quelle aller Wissenschaft; auch wer Physik und Medizin studieren wollte, studierte die Alten. Daß man verpflichtet sei, die Wissenschaft weiter zu fördern, das war nicht die herrschende Meinung; man glaubte, ein braver Mann tue genug daran, die Kunst, die man ihm übertrug, gewissenhaft und pünktlich auszuüben. Das wurde in der Zeit der Renaissance anders. Im Aufleben aller Kräfte des Geistes lebte auch der Forschungstrieb auf. Gleichzeitig ging man dazu über, kunstmäßig die Werke der Alten nachzubilden, aber noch in der alten Sprache. Unter dem formbildenden, das Stilgefühl anregenden Einfluß dieser Übung erstarkten allmählich die modernen Sprachen und entwickelten ihre eigene Literatur, zuletzt die deutsche, im 18. Jahrhundert; und nun war die alte Sprache nicht mehr das Mittel, in dem man selbst zu dichten oder die Redekunst auszuüben bestrebt war, sondern die Alten gaben die Vorbilder für die Ausarbeitung von sprachlichen Kunstwerken in der Muttersprache. Lessing, Goethe, Schiller wußten in dieser Weise das Altertum nutzbar zu machen. Aber sie blieben natürlich nicht bei der Form stehen, so sehr sie diese schätzten, sondern es konnte nicht ausbleiben, daß sie sich in die Gedanken der Alten vertieften, aus dem Inhalt schöpften. Und da entdeckten sie wieder etwas Neues, was das Altertum den Menschen geben konnte, wie es am klarsten Wilhelm von Humboldt ausgesprochen hat. Bei den Griechen fand man das Menschentum in seiner reinsten, edelsten Gestalt; und so am

Digitized by Google

Bilde der Griechen die nachwachsenden Geschlechter zu erziehen, das war jetzt die Aufgabe. Von dieser Aufgabe aus ist im 19. Jahrhundert das Gymnasialwesen organisiert worden. Aber dieses selbe Jahrhundert brachte auch Fortschritte nach einer anderen Seite; es war das Jahrhundert der großen Entdeckungen und Erfindungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaften und der Technik. Ein in ungeheurem Maße gesteigerter Wettkampf auf allen Gebieten der öffentlichen Tätigkeit entbrannte, und im Zusammenhang damit entwickelte sich die moderne Forschung. Physik und Chemie schufen sich neue Grundlagen; Geographie wurde erst in dieser Zeit eine Wissenschaft, Biologie erwuchs als neue Disziplin; die neueren Sprachen gewannen an Bedeutung durch den lebhafteren Austausch der Völker. Nun war es unvermeidlich, daß die neuen Wissenschaften nach Teilnahme an pädagogischer Betätigung strebten. Niemand konnte es ihnen verargen; denn erst dadurch, daß sie sich in der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes auswirkt, gewinnt eine Wissenschaft vollen Anteil am geistigen Leben der eigenen Zeit. Ich sagte, man könne dies den Vertretern der modernen Wissenschaften nicht verargen; aber man kann es auch uns nicht verargen, wenn wir in dem Wandel der Anschauungen, welche die jedesmal lebenden Menschen von der Antike gehabt haben, in dem Wandel der Kulturaufgaben, die die Antike zu erfüllen hatte, nicht einen Beweis dafür sehen, daß es nun mit ihr vorbei sei; vielmehr ziehen wir einen ganz anderen Schluß: daß es unsere Pflicht ist, nach der geänderten Kulturmission zu suchen, die nun für unser Geschlecht die Antike zu erfüllen hat. Bei keiner lebendigen Entwicklung ist es das Richtige, jäh abzubrechen; sondern es kommt darauf an, zu erhalten, was an fruchtbaren Kräften da ist, und zugleich dafür zu sorgen, daß keinem neu entstehenden Bedürfnis die Befriedigung versagt werde.

Zwei Wege scheinen möglich, das Alte und das Neue zu vereinigen. Entweder so, daß man alle die modernen Wissenschaften in irgend einem Grade in den überlieferten Lehrplan mit hereinnimmt; so ist es in Preußen — und wohl auch hier — im Laufe des 19. Jahrhunderts versucht worden. Ein anderer Weg wäre der, daß man den überlieferten Lehrgang des Gymnasiums für sich bestehen ließe und den modernen Wissenschaften die Möglichkeit schaffte, sich selbständig im Lehrgang einer eigenen Schule zu organisieren.

Der erste Weg ist der zu einer Einheitsschule. Man versteht unter diesem Worte nicht überall dasselbe. Manche meinen eine Einheitsschule, die eigentlich keine ist, mit Gabelung in der Oberstufe, die also sämtliche Fächer in ein System eingezwängt aufweist, wo aber nicht alle Schüler denselben Lehrgang durchmachen. Es ist das so gedacht, daß ein gemeinsamer Unterbau bis zu einem gewissen Abschluß führt, welcher für das praktische Leben eine ernsthafte Bedeutung hat. Als solcher hat sich in Preußen die Berechtigung zum Einjährigfreiwilligendienst entwickelt, die ja auch hier in Österreich eine wichtige Rolle spielt. Das würde der Abschluß nach dem 6. Schuljahre sein; in solchem sechsjährigen Unterbau wären die Schüler so weit zu bringen, daß sie mit dem Einjährigenrecht entlassen werden könnten. Nachher erst würden die speziell humanistischen oder mathematischen oder neusprachlichen Studien einsetzen, um im 7. und 8. Schuljahr betrieben zu werden. Für diesen Plan — man könnte

Digitized by Google

Latein als ein Fach, das auch den Schülern einer Realschule wichtig sein kann, schon im 5. oder 6. Schuljahr einführen, — lassen sich manche Gründe geltend machen. Zunächst wird dadurch die Entscheidung über den Bildungsgang eines Knaben in ein späteres Alter hinaufgerückt, wo die Begabung deutlicher hervortritt: so sagt man; und es ist nicht einfach falsch, aber auch nicht einfach richtig. Denn was sich bisher als das wichtigste Kriterium erwiesen hat, um nicht den Grad, wohl aber die Art der Begabung zu bestimmen, das ist eben die lateinische Sprache. Recht viele, die im untersten Schuljahr mit dem Latein anfangen, geben ihren Eltern bald zu erkennen, daß das für sie nicht das Richtige ist, und können nun in einen anderen Bildungsweg eintreten. Bei Schulen, deren Lehrgang ohne Latein anfängt, würde dieses Kriterium erst viel später wirksam werden, also der Übertritt in einem Zeitpunkte erfolgen müssen, wo er viel störender in den Entwicklungsgang des Knaben eingreift. Als zweiter Vorteil wird angeführt, daß, wenn man in kleineren Städten Schulen mit lateinlosem Unterbau gründet, hier in sparsamer Weise zwei Zwecke mit einem Mittel erreicht werden: man schafft für die Mehrzahl der Bevölkerung eine wesentlich praktische Bildungsanstalt, und gleichzeitig gibt man der geringeren Zahl von Knaben, die später zu wissenschaftlichen Studien übergehen werden, die Möglichkeit, die Vorbildung dazu in der Vaterstadt und im Vaterhaus zu gewinnen. Das ist entschieden ein Vorteil. Aber davor möchte ich warnen, daß man aus diesem Vorteil für eine gewisse Gruppe der Bevölkerung nun eine Folgerung zieht, die zur Grundlage werden soll für eine überall durchzuführende Änderung des Lehrganges. Denn für den Aufbau des Lehrplanes im Großen dürfen nicht äußere, wirtschaftliche Rücksichten maßgebend sein, sondern der innere Grund der durchdachten, zweckmäßigen Aneinanderreihung und Zusammenwirkung der verschiedenen Fächer.

Dazu kommt nun aber, daß dem Vorteil, dessen Geltung wir einschränken mußten, auch noch ausdrückliche Nachteile gegenüberstehen. Man will den sprachlichen Unterricht, die Erziehung zum sprachlichen Denken beginnen mit dem Französischen an Stelle des Lateinischen. Das gäbe schon in Preußen eine starke Umgestaltung, wo das Französische am Gymnasium zwar Pflichtfach ist, aber bisher eine sekundäre Stellung einnimmt. Wo aber, wie in Österreich, das Französische überhaupt noch nicht Pflichtfach ist, würde der Aufbau darauf eine völlige Umwälzung bedeuten, zu der doch, wenn überhaupt, nur bei festester Ueberzeugung von der unbestreitbaren Vorzüglichkeit dieser Änderung geschritten werden dürfte. Nun ist aber darüber kaum ein Streit, daß an sich die Einführung in sprachliche Denk- und Anschauungsformen durch das Latein besser geleistet wird als durch das Französische. Ich kann als Autorität hierfür einen der namhaftesten Vertreter des Frankfurter Reformschulwesens, Julius Ziehen, in Anspruch nehmen. Er wurde von dem preußischen Kultusministerium als es im Jahre 1900 die letzte große Schulkonferenz vorbereitete, mit einigen Gutachten beauftragt. So hatte er die Frage zu beantworten: Empfiehlt es sich, den fremdsprachlichen Unterricht mit Französisch anstatt mit Latein zu beginnen, und, falls ja, empfiehlt es sich, im 3. oder im 4. Jahrgang das Lateinische ein-

Digitized by Google

zuführen? Den ersten Teil der Frage bejahte er. In bezug auf den zweiten sagte er, es empfehle sich erst im 4. Schuljahr das Latein anzufangen; denn im 3. Schuljahr habe das Französische diejenige Vorbereitung noch nicht geleistet, die nötig sei, um an das Latein recht erfolgreich heranzutreten. Dem gegenüber steht doch nun die Tatsache, die Ziehen nicht bestreitet, daß an den Gymnasien und Realgymnasien alten Stiles in Preußen, die vom lateinischen Unterricht ausgehen, im 3. Schuljahr das Französische ohne alle Schwierigkeit begonnen wird. Und so hat er selbst, allerdings ohne es zu wollen, auf Grund seiner Erfahrungen an Schulen mit lateinlosem Unterbau anerkannt, daß das Latein auf die spätere Erlernung des Französischen besser und schneller vorbereitet als umgekehrt das Französische auf die spätere Erlernung des Lateinischen. — Ein Weiteres kommt hinzu. Sie haben in dem Lehrplane Ihrer Schule in vielen Fächern eine Zweistufigkeit des Lehrganges, so daß im 5. Schuljahr eine höhere Behandlungsweise des Stoffes beginnt, ein mehr wissenschaftlicher Betrieb des Unterrichtes. In Preußen findet dasselbe zwei Jahre später statt. Wenn Sie nun den gemeinsamen Unterbau haben, der das Anfangen der Oberstufe mit ihrem wissenschaftlichen Betrieb erst an das Ende der auf das praktische Leben vorbereitenden Klassenreihe legt, so bleiben für den wissenschaftlichen Lehrgang nur zwei Jahre übrig, statt, was Sie jetzt haben, vier. Dies würde in bezug auf das ganze Niveau des Unterrichtes ein starkes Herabdrücken bedeuten; und es würde gleichzeitig die Wirkung eintreten, daß reife Schüler sich mit Elementen quälen müßten. Man klagt über die griechische Formenlehre: die lernt ein Kleiner mit Vergnügen; aber wenn man dasselbe reiferen Schülern zumutet, so gehört eine ganz ungewöhnliche Virtuosität dazu, es ihnen annehmbar zu machen. Solche Virtuosität — ich habe Proben davon mit angehört — ist eine so seltene Ausnahme, daß man auf sie eine allgemeine Einrichtung nicht gründen kann. Erziehen ist ein Geschäft, das auf ein spätes Ziel einen frühen Anfang richtet; an einer Schule, die zu wissenschaftlichem Denken erziehen soll, muß von Anfang an der Unterricht so eingeleitet werden, daß er diesem Zwecke vorarbeitet; im mathematischen Unterricht wie im lateinischen beginnen wir mit den Kleinen das zu üben, was sie nachher als reife Menschen anwenden sollen. Dies wird durch die Gabelschule teils erschwert, teils unmöglich gemacht. Und damit sind die Bedenken noch nicht erschöpft.

Nehmen wir an, es wäre eine solche Schule eingerichtet, die in wenige Jahre das zusammendrängt von Latein und Griechisch, was wir jetzt auf viele Jahresstufen verteilt haben: sie würde natürlich den Verlust an Jahrgängen auszugleichen suchen durch eine verstärkte Stundenzahl in den obersten Klassen. Auf dem Reformgymnasium in Frankfurt a. M. ist im 4. und 5. Schuljahr das Latein mit wöchentlich 10 Stunden, im 6., 7. und 8. Latein und Griechisch mit je 8 Stunden, im 9. Jahr sind beide Sprachen zusammen mit wöchentlich 15 Stunden angesetzt; daneben sind natürlich Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte stark eingeengt. In Frankfurt gleicht sich dieser Übelstand aus durch den großen Eifer der Lehrer, durch die Umsicht der Stadtverwaltung, mit der sie die frischesten und erprobtesten Kräfte zum Unterricht heranzieht, durch den Ehrgeiz,

Digitized by Google

und das leicht empfängliche Temperament der Jungen. Aber wenn man an die gewöhnlichen Verhältnisse einer kleinen Landstadt denkt, wo die Schüler nicht die Findigkeit mitbringen, nicht die Fülle von belehrender Anregung, die aus dem Anschauen des Lebens einer großen und intelligenten Stadt zuströmt, so würde das Bild ein ganz anderes werden. Man würde sich vergeblich quälen, in den alten Sprachen etwas zu erreichen, und dabei würden doch die Realien auf die Seite gedrängt sein. Die modernen Wissenschaften würden in den unteren Klassen zwar einen breiten Raum einnehmen, aber gerade für die empfänglichste Altersstufe empfindlich verkürzt und in ihrer Wirkung geschädigt sein. Die natürliche Folge davon würde sein, oder vielmehr sie ist schon längst eingetreten, daß die Anhänger der Realien von dieser Schule verlangen, daß sie ihnen auch in den Oberklassen Platz schaffe; und das wäre nur möglich wieder auf Kosten der alten Sprachen. Diese würden abermals schwere Einbuße erleiden; und das ist ja auch der von einem großen Teil der Reformer offen ausgesprochene Zweck. — Den wirtschaftlichen Rücksichten und Bedürfnissen gönnen wir alle Beachtung, die sie verdienen. Wo die besonderen Verhältnisse danach sind, daß sie einen Notbehelf erfordern, da mag man ein Gymnasium mit lateinlosem Unterbau gründen; aber als normale Grundlage der Organisation für eine Schule, die durch Latein und Griechisch allgemeine Bildung schaffen soll, können wir ihn nicht anerkennen.

Der Plan einer wirklichen Einheitsschule hat in Preußen namentlich in den 80er Jahren die öffentliche Meinung beschäftigt. Dieser Plan wurde dann zwar aus dem Felde geschlagen, aber er taucht immer wieder auf trotz der Erklärung der Schulverwaltung, die sich auf ein entscheidendes Wort des Kaisers stützen konnte, daß jede der 3 Schulen sich in ihrer Eigenart frei sollte entwickeln können. Immer noch werden Gedanken laut, die auf eine solche Einheitsschule hindrängen. Es klingt auch wirklich verführerisch: all die neu entstandenen Wissenschaften — Geographie, Biologie, Kunstgeschichte, neue Zweige der Mathematik — alle sollen in den Lehrplan mit aufgenommen werden, weil ein vollgebildeter Mensch mit allen bekannt sein müsse. Jede Wissenschaft, sagt man, habe ihr besonderes Charisma, ihre Gnadengabe, durch die sie auf die Entwicklung des Menschen wirke; und voll gebildet sei nur der, der von all diesen Gaben etwas empfangen habe. Die Schule der Zukunft soll allen dieselbe allgemeine Bildung vermitteln, die gleichzeitig humanistisch ist im vollsten Sinne und realistisch. Man will alles Neue zum Gewinn machen und nichts Altes dafür preisgeben; d. h. — man will den Kuchen kaufen und den Groschen behalten. Aber das geht nicht. Suchen wir uns klar zu machen, wohin das führen würde.

Eine Folge zunächst, die ganz sicher eintreten müßte, gehört nicht mehr bloß der Zukunft an; der Unterricht würde auf allen Gebieten immer oberflächlicher werden. Unvermeidlich! denn je größer die Zahl der Gegenstände ist, mit denen ein Schüler beschäftigt wird, desto weniger Zeit und Kraft kann dem einzelnen gewidmet werden. Der Verein, auf dessen Veranlassung ich hier spreche, hat „Grundsätze für die Gymnasialreform" aufgestellt, und da heißt es in bezug auf

Digitized by Google

Einführung einer modernen Sprache: „Als Voraussetzung dafür gilt, daß das Lehrziel in beiden klassischen Sprachen keine Herabdrückung erfährt.“ Der deutsche Gymnasialverein, dessen Mitglied ich bin, denkt ebenso. Beide wollen damit sagen: Unbedingt keine Verminderung der Stundenzahl für Latein und Griechisch! Denn das, was abgeschnitten würde, wäre immer das obere Ende. Man kann nicht die Anfänge weglassen und doch das höchste Ziel erreichen, Vertiefung in die großen Dichter und Denker des Altertums. Diese müßte dann eben wegfallen, und es bliebe am Anfange die Beschäftigung mit der Grammatik, die doch ihre eigentliche Rechtfertigung erst darin findet, daß sie für den späteren reichen Genuß die unentbehrliche Vorbereitung liefert. Und mit einem einmaligen Opfer dieser Art wäre es gar nicht getan. Denn die Welt geht weiter, die Wissenschaft schreitet immer siegreicher vor; immer neue Gebiete werden der Forschung erschlossen, alle von Bedeutung, alle möchte man mit aufnehmen, denn für einen gebildeten Menschen sind sie alle unentbehrlich.

Auf diese Weise müßte in absehbarer Zeit jede Möglichkeit zu ernster, herzhafter Arbeit verschwinden. Aber dahin kommt es nicht mit einem Schlage; sondern zu diesem traurigen Ziele führt ein Zwischenzustand, eine erfolglose und hoffnungslose Quälerei, eine unerträgliche Überbürdung. Sie ergibt sich mit Notwendigkeit aus dem Vielerlei der Gegenstände. Denn dieselbe Zahl von Lehrstunden, auf eine größere Menge von Fächern verteilt, strengt den Geist in höherem Grade an, als wenn sie für wenige Fächer mit seltnerem Wechseln der Aufmerksamkeit, in Anspruch genommen wird. So viel mir bekannt, denkt man in Österreich daran, Turnen und Zeichnen und eine moderne Sprache obligatorisch zu machen. Das sind Aufgaben genug; man wird zufrieden sein können, wenn sie gelöst werden, und nicht verlangen dürfen, daß außerdem noch in Mathematik und Naturwissenschaften das Gymnasium alles das leiste, was von einer realistischen Lehranstalt mit Recht verlangt wird.

Und dabei ist kürzlich mit dem Vorschlage, die Einheitsschule der geschilderten Art einzuführen, der andere verbunden worden, die Maturitätsprüfung abzuschaffen. Wenn irgendwo, dann wäre diese Prüfung an einer so mit Stoff überladenen Schule notwendig, um durch äußeren Zwang zu erreichen, was durch innere Notwendigkeit hier nicht bewirkt werden kann, daß überhaupt ernstlich gearbeitet wird. Aber auch sonst möchte ich für die so bitter bekämpfte Einrichtung der Reifeprüfung ein gutes Wort einlegen. Stimmen, die ihre Abschaffung fordern, kann man auch in Preußen hören. Tatsächlich ist es doch für einen Menschen, der nachher im Leben großen und schwierigen Aufgaben gegenüberstehen soll, eine höchst schätzbare Probe, wenn er einmal genötigt wird sich zusammenzuraffen und zu erproben, was er kann. Solche Probe wirkt durchaus nicht immer im negativen Sinne. Garnicht selten kommt es vor, daß ein junger Mensch, der sich im alltäglichen Leben der Schule bequem gehen ließ und deshalb mit seinen Leistungen nicht eben hoch eingeschätzt wurde, nun unter dem Zwange des Examens alle Kräfte zusammennimmt und den Lehrern erst recht zeigt, was eigentlich in ihm steckt. Soll man ihm die Gelegenheit hierzu versagen? das wäre hart, ja grausam. Diese Rechtfertigung der „Matura“ gilt

Digitized by Google

vom Standpunkte des Einzelnen aus; wir müssen aber auch an die Gesamtheit denken. In Preußen verdankt das Abiturium, wie man es wohl nennt, seinen Ursprung einem Jahre, das sonst nicht gerade als Beispiel bureaukratischer Einengung angeführt zu werden pflegt: 1789. Fast ein halbes Jahrhundert (bis 1834) hat es von da an gedauert, bis das Bestehen dieses Examens aus einer fakultativen Leistung zu einer allgemein verbindlichen wurde. Die einzelnen Stufen dieser sehr allmählichen Entwicklung zu verfolgen ist wohl interessant; wichtiger doch der Gesamteindruck, daß es der Drang tatsächlicher Verhältnisse und wirklicher Bedürfnisse gewesen ist, der die jetzt geltende Einrichtung nach und nach geschaffen hat. Etwas auf solchem Wege Entstandenes durch plötzlichen Entschluß abzuschaffen, wäre mehr als bedenklich.

Diese Überzeugung schließt das Zugeständnis nicht aus, daß mit der Matura sich leicht gewisse Übelstände verbinden, die zu Gefahren werden können; denen gilt es denn eben entgegenzuwirken. Ein hervorragender Gelehrter der Wiener Universität hat gesagt, die Reifeprüfung bedeute eine „Auslese der Abrichtungsfähigsten". Dahin kann sie allerdings ausarten, wenn diejenigen Fächer zu stark betont werden, die dazu einladen, daß ein gedächtnismäßig angeeignetes Wissen abgefragt werde. Geschichte, Religion, Geographie und Physik sind solche Fächer; innerhalb des Prüfungsgebietes jedenfalls können sie leicht einem Hange zur Mechanisierung verfallen. Deshalb habe ich schon im Jahre 1889 auf der Philologen-Versammlung in Görlitz den Vorschlag gemacht, das Abiturientenexamen am Gymnasium auf diejenigen vier Fächer zu beschränken, in denen am besten ein wirkliches Können betätigt werden kann: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Mathematik. Dieser Antrag ist freilich formell nicht durchgedrungen. Doch haben wir seit 1901 in Preußen eine Prüfungsordnung, die praktisch ungefähr auf dasselbe hinausläuft. Der Kommission ist das Recht gegeben, über nicht genügende Leistungen in einem Nebenfache auch ohne eigentliche Kompensation hinwegzusehen, wenn die Lehrer überzeugt sind, daß ein Abiturient seiner ganzen Persönlichkeit nach solche Rücksicht verdiene, weil er innerlich reif sei. Ferner hat der Vorsitzende das Recht, auf die mündliche Prüfung in diesem oder jenem Fache sei es für einen Einzelnen oder für alle zu verzichten. Und er wird das, denke ich, immer dann tun, wenn er Grund zu der Besorgnis hat, daß der Lehrer dieses Faches ein besonderer Freund von „Repetitionen" sei und so dahin gekommen sein könnte, den erwachsenen Schülern die reifsten und schönsten Jahre ihrer Gymnasialzeit durch gedächtnismäßiges Arbeiten zu verleiden.

Sie sehen, meine verehrten Damen und Herren, daß es recht wohl möglich ist, das Gute, was in der Maturitätsprüfung liegt, festzuhalten und ihre üblen Wirkungen zu verhüten. Trotzdem wollen wir uns das strenge Wort von Ernst Mach, diese Prüfung sei eine Auslese der Abrichtungsfähigsten, immer einmal wieder ins Gedächtnis rufen. Ich selbst, wenn ich demnächst für sechs Wochen meine diesjährige Prüfungsreise antrete, will das Wort in meinen Koffer packen; ganz zu oberst, daß ich es an jedem Orte sogleich vor Augen habe, um an seiner Widerlegung zu arbeiten. Wie weit das gelingen wird — darüber kann ich im voraus kein Versprechen ablegen. Eins aber weiß ich sicher: falls es

Digitized by Google

nicht gelingt und sofern es nicht gelingt, so ist das meine Schuld und nicht die der Einrichtung.

Die Reifeprüfung kann Gutes wirken, aber nur, wenn ihr ein vernünftiger Lehrplan vorangeht, vernünftig vor allem darin, daß er nicht geradezu der Natur des Einzelnen oder gar der menschlichen Natur überhaupt widerstrebt. Bei der Einheitsschule würde dies der Fall sein. Wie verschieden sind doch die Menschen ihren Anlagen nach! Und für diese so verschiedenen Anlagen sollte es ein einziges Ideal der Ausbildung geben? Diese Ungeheuerlichkeit hat John Stuart Mill in seinem köstlichen Buche über Freiheit mit einem kräftigen Bilde zurückgewiesen. Niemandem würde es einfallen, sagt er, allen Knaben oder Jünglingen desselben Volkes zuzumuten, daß sie genau den gleichen Stiefel tragen sollen; nun ist der Fuß etwas verhältnismäßig Grobes und Einfaches im Vergleich zur Seele: und doch verlangt man, daß alle diese so mannigfaltigen Seelen durch Bildung in denselben Typus gezwängt werden. Wer das ruhig überlegt, muß dem englischen Philosophen Recht geben; aber so manchem werden die Augen geblendet durch das Ideal der „allgemeinen Bildung". Ein papiernes Ideal ist es, am Schreibtisch ausgedacht. Sehen wir uns doch um, wo wir reife Männer finden, die mit der ganzen Fülle mannigfaltiger Wissenszweige, die gleichzeitig zu treiben ein Schüler gezwungen wird, ihr Leben hindurch in innerer Fühlung geblieben sind und das alles als etwas sie Interessierendes bewahrt haben! Wir finden keinen. Und wenn sich einer fände, ich würde ihn nicht mögen. Tödlich langweilig müßte er sein.

Die Einheitsschule ist ein Traum, und nicht einmal ein schöner Traum. Statt des papiernen Ideals gibt es lebendige überall. Jeder von uns, denke ich, könnte aus seiner Bekanntschaft mehr als einen Mann benennen, der in einem bestimmten Beruf mitten inne steht, darin aufzugehen scheint, weil er ihn besser zu erfüllen weiß als die meisten den ihrigen, und der doch zugleich all die Beziehungen im Auge behält und mit selbständigem Interesse verfolgt, die diesen Beruf mit der Gesamtheit des Lebens verbinden. Ja, wenn man genauer zusieht, so wird man finden, daß eben hierin keine Erschwerung der eigenen Tätigkeit liegt, sondern der Grund ihres reicheren Gelingens. Jeder wird das, was er seiner Zeit und seinem Volke zu leisten hat, vollkommener leisten, wenn er darauf achtet und sinnt, wie die Aufgaben, an denen er arbeitet, durch die gleichzeitige Entwicklung auf anderen Gebieten bedingt sind und wieder fördernd in jene eingreifen. Der Gedankenkreis, der im Kopf eines solchen Mannes lebt, wäre ein greifbares Bildungsideal. So mag man dazu kommen, eine besondere Bildung des Landmannes, des Industriellen, des Technikers, des Gelehrten, des Künstlers anzuerkennen. Das wären echte Bildungstypen, nicht gemachte sondern gewordene; von ihnen sollte bei Aufstellung neuer Lehrpläne ausgegangen werden.

Einem Einwand muß ich im voraus begegnen: man wird sagen, auf solche Weise müsse die gegenseitige Verständigung immer schwerer, vielleicht unmöglich werden. Das glaube ich nicht. Nirgends gelingt gegenseitige Verständigung besser als zwischen Mann und Frau, obwohl der Bildungsgang, den beide durch-

Digitized by Google

gemacht haben, das Maß und die Auswahl von Wissen, das man ihnen mitgeteilt hat, recht verschieden sind. Und nicht nur für den einen Mann und die eine Frau gilt dies, die fürs Leben verbunden sind, sondern weit darüber hinaus für den Gedankenaustausch zwischen Frauen und Männern, die ein edler, geselliger Verkehr zusammenführt. Der männliche Teil meiner Zuhörer wird mir gewiß zustimmen: es gibt in der Unterhaltung für einen Mann keine größere Freude, als wenn er von seiner Tätigkeit, seinen Arbeiten, seinen Plänen einer gescheiten Frau erzählen kann. Gerade deshalb wird er durch solches Gespräch aus dem Alltäglichen emporgehoben, weil er genötigt ist, von manchen Vorbegriffen und Voraussetzungen, die er bei Männern desselben Berufes bequemerweise vorfindet, einmal abzusehen und das Wesentliche an dem, was ihn beschäftigt, in selbstgesuchten, frischgefundenen Worten auszudrücken. Daß es auch unter Männern diese Art des Gedankenverkehres geben kann, wissen wir alle; aber ebenso, daß die Uniformität unserer Schulen ihn stark eingeschränkt hat und weiter zu schädigen droht.

Was wir dem gegenüber wünschen müssen, wäre also eine Vielheit von Bildungszielen und Bildungswegen. Und damit sind wir zur Beantwortung der zu Anfang aufgeworfenen Frage gekommen: es kann nicht das Richtige sein, alle neuen Wissenschaften in den überlieferten Lehrplan mit einzuzwängen; sondern, was an Wissenschaften neu erwächst und mächtig wird, sollte die Grundlage selbständiger, neu aufzubauender Lehrpläne bilden. Aus solcher an sich möglichen Mannigfaltigkeit heraus hat sich in Preußen eine Dreizahl von gleichberechtigten Typen befestigt: neben dem Gymnasium zwei realistische Anstalten, die eine mit Latein und mit dadurch beeinflußtem Betrieb der neueren Sprachen, die andere ohne Latein, also für sprachliche Schulung auf Deutsch, Französisch, Englisch angewiesen; beide übereinstimmend in starker Pflege der Mathematik und der Naturwissenschaften. Alle drei, das ist die Vorbedingung des für sie geltenden gleichen Rechtes, haben Lehrgänge von derselben Dauer, in Preußen von 9 Jahren. Ähnlich scheinen sich in Österreich jetzt die Dinge zu entwickeln. Für eine Vergleichung der Hauptzüge gymnasialen und realistischen Unterrichtes dürfen wir der Kürze wegen die beiden Vertreterinnen der zweiten Gattung zusammenfassen.

Zu allgemeiner Bildung zu erziehen ist überall die Absicht; aber der Sinn dieses Wortes hat sich nun geändert. Es bezeichnet, wenn etwas Gutes gemeint sein soll, nicht einen Auszug des Wichtigsten und Wissenswertesten aus allen Gebieten, sondern die Fähigkeit und Lust zum Verstehen und Anteilnehmen über den eigenen Lebenskreis hinaus nach allen Richtungen hin. Wir würden also fragen müssen: wie ist in jeder der beiden Hauptgruppen der Unterricht zu gestalten, damit zugleich der Sinn, die Empfänglichkeit für die Wissenschaften der anderen Seite geweckt werde? Ich darf da anknüpfen an ein treffendes Wort, das ein Mitglied Ihres Vereines hier gesprochen hat, Professor der Physiologie Siegmund Exner: „Der realistisch Vorgebildete sieht die Welt an, als wäre sie gestern, so wie sie heute ist, geschaffen worden. Der andere sieht die Welt an als ein allmählich Gewordenes; er hat die Gewohnheit, genetisch — oder historisch

Digitized by Google

— zu denken." Wir müssen also versuchen, den Unterricht in den realen Fächern so einzurichten, daß von da aus die historisch-genetische Betrachtung genährt wird, und den Sprachunterricht so, daß er für den reichen Inhalt der gegenwärtigen Welt die Augen öffnen und den Blick schärfen hilft. Die Realien humanistisch lehren und die alten Sprachen und ihre Literatur realistisch behandeln, so kann man es auch nennen. Von beidem gestatten Sie einige Beispiele.

An sich ist ja der Entwicklungsgedanke gerade in der Naturwissenschaft zu Hause; von der Entstehung der Erde, der Arten im Pflanzen- und Tierreich kann an einer realistischen Schule mehr gesagt werden als am Gymnasium. Aber die menschliche Gedankenwelt ist von Menschen erzeugt worden, also etwas historisch Gewordenes. Von ihr macht einen der bedeutendsten Teile die Erkenntnis und Beherrschung der Natur aus. Wenn wir nun darauf ausgehen, diese Schätze von Vorstellungen und Kenntnissen genetisch zu betrachten, so kommen wir von selbst auf die großen Männer, die an diesem Werke gearbeitet haben, und damit auf das humanistische Element in den sogenannten Realien. Wie hat sich allmählich unsere Kenntnis, unsere Vorstellung von der Erde entwickelt? Ich hatte kürzlich Gelegenheit, mit einem Lehrer der Geographie und der Mathematik in den obersten Klassen einer Oberrealschule darüber zu sprechen. Auf meine Frage, in welchem Umfange und ob überhaupt die Geschichte der Entdeckungen durchgenommen werde, antwortete er, bisher geschehe das nicht; es könne aber sehr gut eingefügt werden, als Anhang zur Kolonialgeographie. Nein, meinte ich, umgekehrt! Für eine Fachlehranstalt wäre dies das Richtige. In einer Schule, die allgemeine Bildung geben soll, muß der Ausgangspunkt die wissenschaftliche Betrachtung bilden, die Frage: wie ist die Menschheit allmählich zu einer immer vollkommeneren Kenntnis der Erde und des Lebens auf ihr gekommen? Und dazu könnte dann als Anhang das gegeben werden, was heute für unser wirtschaftliches Leben wichtig ist. — Oder nehmen Sie ein Beispiel aus der Physik. Man kann lesen und hören, Archimedes habe das spezifische Gewicht der Körper entdeckt, als ob das eine Eigenschaft wäre, die den Körpern an sich anhaftet. Vielmehr war das, was hier gefunden wurde, eine neue Betrachtungsweise. Archimedes war zunächst vor eine rein praktische Aufgabe gestellt: herauszubekommen, ob für eine goldene Krone, die König Hieron hatte machen lassen, die ganze dem Künstler zugewogene Menge des kostbaren Metalles verwendet oder ein Teil unterschlagen und durch beigemischtes Silber ersetzt worden sei. Daß Silber leichter ist als Gold, wußte er; es kam darauf an, zu untersuchen, ob die Krone, bei richtigem Gesamtgewicht, auch das der Schwere des reinen Goldes entsprechende Volumen habe. Und dies bei einem Gegenstande von so komplizierter Gestalt festzustellen half ihm — das war sein berühmtes εὕρηκα — die Wasserverdrängung. So war nun allgemein ein Mittel gefunden, um Körper von gleichem Gewicht ihrem Rauminhalte nach zu vergleichen. Aber man konnte die Betrachtung auch umkehren: nicht bei gleichem Gewichte die Volumina, sondern bei gleichem Volumen das Gewicht vergleichen. Das war der Gedanke, der unserem Begriff des spezifischen Gewichtes zugrunde liegt. Man kann hier verfolgen, wie sich ein Problem nach und nach umbildet,

Digitized by Google

wie die Arbeit daran nicht nur zu neuer Erkenntnis führt, sondern, was mehr ist, zu einer neuen Art die Dinge anzusehen. Einen solchen Fortschritt bedeutete vor noch nicht langer Zeit die mechanische Wärmetheorie, zu der der württembergische Forscher Robert Maier den Grund gelegt hat. Wir besitzen Briefe von ihm, in denen er als junger Arzt diese neue Theorie einem Freunde auseinandersetzt. Der Freund versteht ihn nicht. Es ist ergreifend zu sehen, wie den großen Denker dies peinigt, daß er das Gefühl hat, etwas Neues, Großes in die Wissenschaft hineinzubringen und damit nicht verstanden zu werden. Wenn ein Freund in vertrautem Gedankenaustausche ihm nicht folgen konnte, so können wir uns kaum wundern, daß Fernstehende ihn verlachten, daß die große Masse der Fachgenossen ihn abwies. An solchem Unverstand ist er zugrunde gegangen. Und neben dem Lehrreichen, das hier wie überall in dem allmählichen Aufkommen einer neuen Anschauungsweise liegt, bietet auch das Schicksal, das er hatte, etwas Lehrreiches: es kann zeigen, daß es auch in der Naturwissenschaft unter Umständen eine Orthodoxie gibt und daß der Entwicklungsgang eines genialen Menschen zu einer Tragödie werden kann auch außerhalb des Bereiches humanistischer Lehranstalten.

Den Anteil ins Auge zu fassen, den ein einzelner Forscher an dem Siegeszuge der Wissenschaft gehabt hat, und diesen Anteil menschlich zu würdigen, hat vor wenigen Jahren Professor Höfler in seiner Prager Antrittsrede empfohlen, wo er den Gedanken ausführt, daß humanistische Elemente in den Realien gefunden und für den Unterricht nutzbar gemacht werden sollten. Er weist auf Kepler hin und zeigt sehr anregend, welchen Eindruck es auf die Jugend machen müsse, wenn sie sehe, mit wie unermüdlicher Sorgfalt und mit welcher Strenge gegen sich selbst Kepler vorgedrungen ist, bis er seine Gesetze zu der Sicherheit und Klarheit gebracht hatte, die ihm selbst genügte. Noch interessanter ist es doch zu sehen, wie sich die Vorstellung von den Sternen, vom Weltraum und von der Stellung der Erde in ihm nicht bei einem einzelnen Manne sondern im Laufe der Weltgeschichte bei der Menschheit entwickelt hat. Nur wenn man bei den kindlichen Anschauungen frühester Zeiten liebevoll verweilt, von den Versuchen griechischer Astronomen, eine befriedigende Theorie zu finden, erzählt und die Ansätze des Richtigen, die darin liegen, erkennen läßt, wird man schließlich den Schülern es recht deutlich machen können, eine wie ungeheure Tat es war, die Kopernikus vollbrachte, als er in die Planeten die Erde einreihte. Und dabei brauchen wir nicht zu vergessen, daß er in der Widmung seines Werkes an den Papst sich auf einzelne Vorgänger beruft, die er für seine Lehre schon im klassischen Altertum gehabt habe.

Noch ein paar Proben von der Königin der Wissenschaften, der Mathematik. Wir treiben Geometrie und Algebra. Was heißt Geometrie? „Landmessung." Das wird auch ein Nichtgrieche, wenn er „Geographie" und „Thermometer" daneben sieht, leicht herausfinden. Aus der Übersetzung aber lernt er, daß diese Wissenschaft ursprünglich entstanden ist nicht aus einem theoretischen Streben, sondern aus dem praktischen Bedürfnis, bei Verkäufen oder Pachtungen, bei Teilung einer Erbschaft das Land zu vermessen. Diesem Zwecke wollte man

Digitized by Google

dienen, und so kam man zur Betrachtung der Raumverhältnisse. — Algebra ist eigentlich ein arabisches Wort; also ist diese Wissenschaft uns von den Arabern gebracht worden. Da wird ein Schüler fragen: Hatten denn die Griechen nichts Entsprechendes? waren sie nicht imstande eine Rechenaufgabe allgemein zu lösen? Man kann die Sache zunächst liegen lassen; vielleicht findet sich später eine Gelegenheit, darauf zurückzukommen, wenn etwa ein anderer sich über Ausdrücke wie „Quadrat, Kubus" in der Algebra wundert. Denn überhaupt freuen wir uns doch, wenn unsere Schüler sich wundern. Und da manche hierin etwas schüchtern sind, so wollen wir den Trieb dazu in ihnen wecken. „Du sollst dich wundern", ist eines der wichtigsten Gebote für einen reiferen Schüler. Nun wird man auf die Frage nach „Quadratzahl" und „Kubikzahl" die Antwort nicht schuldig bleiben: die Ausdrücke kommen daher, daß die Griechen keine allgemeinen Zahlen kannten, sondern, um rechnerische Aufgaben in allgemeiner Form zu bewältigen, sich der Zeichnung bedienten. Wenn eine Summe mit sich selbst multipliziert werden sollte, so ergab das die bekannte Figur mit den beiden Ergänzungsrechtecken; und in ihr konnte man das Gesetz, das wir in Buchstaben auszusprechen pflegen, anschaulich erkennen. Euklid, wo er die Regeln über Proportionen ableiten will, stellt die Glieder als Abschnitte auf den Schenkeln eines Winkels dar, die von Parallelen geschnitten werden. So war im Altertum die Geometrie eine Gehilfin, ja eine Dienerin der Arithmetik. Dieses Verhältnis ist völlig umgekehrt worden seit der Erfindung der analytischen Geometrie durch Descartes, der die Algebra zu einem Mittel gemacht hat, geometrische Verhältnisse zu beherrschen. Es könnte scheinen, als stehe seitdem die Algebra im Dienste der Geometrie; aber aus den wichtigen und bald unentbehrlichen Diensten, die sie leistet, ist in Wahrheit eben eine Herrschaft geworden, genau so wie im Altertum auf seiten der Geometrie. Die Einsicht in diesen Wechsel kann mit den Kenntnissen, die einem Realschüler in den oberen Klassen zu Gebote stehen, sehr wohl gewonnen werden; und sie bringt einen wertvollen Beitrag zur Erkenntnis der Geschichte menschlicher Geisteskraft.

Die Beispiele werden, wenn auch nur in Andeutungen, gezeigt haben, was damit gemeint ist, daß auch bei vorwiegender Beschäftigung mit den exakten Wissenschaften der Gesichtskreis erweitert werden kann durch die historische Betrachtung, indem diese nicht als Unterrichtsfach hinzukommt, sondern als Unterrichtsprinzip. Dasselbe gilt nun in umgekehrter Richtung: wir können Latein und Griechisch treiben, und durch die Art, wie es geschieht, den Blick auf die realen Verhältnisse der Welt und des Lebens lenken. Daß unsere Schüler am Himmel einigermaßen Bescheid wissen, ist ein sehr berechtigter Wunsch; unter den Wegen aber, die dazu führen, ist einer der wirksamsten der, daß sie durch die Lektüre der alten Dichter genötigt werden, auf die Sternbilder und ihre Verschiebung zu achten, weil sie sonst viele Stellen, an denen dergleichen erwähnt wird, garnicht verstehen. Und sie folgen gern diesem inneren Zwange und erkennen, wie erfreulich es ist, mit Vater Homer gemeinsame Sache zu machen, die Sterne so anzusehen, wie er sie ansah, und aus den Bewegungen am Himmel etwas von den ewigen Gesetzen herauszulesen, nach denen sich die

Digitized by Google

Welt dort zurecht schiebt. Leider verbietet es die Zeit, dies im einzelnen zu erläutern.

Man hat dem Gymnasium vorgeworfen, daß es die neuere und neueste Geschichte nicht eingehend genug behandle und dadurch in der geschichtlichen Bildung seiner Zöglinge eine empfindliche Lücke lasse. Es kommt darauf an, was wir unter „geschichtlicher Bildung" verstehen: die Aneignung historischer Kenntnisse oder die Übung in historischem Denken? Ich meine doch, das zweite. Dann aber ist die Hauptquelle geschichtlicher Bildung für das Gymnasium die Geschichte des Altertums; und diese Quelle fließt um so reicher und klarer, je mehr die Schüler sich in das Studium der griechischen und römischen Geschichtsschreiber vertiefen. Denn hier üben sie sich in der eigentümlichen Tätigkeit des Verstandes, durch die aus der Überlieferung die Erkenntnis von Tatsachen gewonnen, eine Gruppe von Tatsachen zu einer geschichtlichen Vorstellung verarbeitet wird. Vor allem lernen sie — nicht als etwas, das ihnen gelehrt wird, sondern sie erleben es selbst —, wie wir in der Geschichte nirgends den Dingen unmittelbar gegenüberstehen, sondern sie immer nur durch das Medium der Persönlichkeit eines Berichterstatters zu sehen bekommen. Die Fähigkeit, Ereignisse aufzufassen und als solche darzustellen, ist allmählich gewachsen, doch auch auf der höchsten Stufe ist sie noch keine unbedingte. Das kann niemand je vergessen, der die Reihe Homer—Herodot—Thukydides mit Verständnis begleitet und aus ihr begriffen hat, wie Dichtung sich zur Wissenschaft entwickelt, die doch selbst in ihrer vollkommensten Gestalt noch etwas von den Schalen des Eis, aus dem sie hervorgebrochen ist, an sich trägt. Man hat beobachtet, wie Thukydides, wenn er einen Menschen schildern will, nicht abhandelnd über ihn spricht, sondern ihn uns kennen lehrt durch die Art, wie der Mann selbst redet, durch das, was er tut. Ivo Bruns sieht in diesem Verfahren ein bewußtes Zurückdrängen der gelehrten Vorarbeiten; ich möchte eher glauben, es ist das noch ein unwillkürliches Nachwirken der Tatsache, daß die griechische Geschichtsschreibung von der Kunst hergekommen ist. Auch Thukydides ist, bei tiefstem Ernste des Forschers, doch im Grunde noch Künstler.

Ein Fortschritt zu immer deutlicherem Erfassen der Wirklichkeit vollzieht sich auch innerhalb der Kunst selbst, der redenden wie der bildenden. Man sagt, Sophokles stelle die Menschen so dar, wie sie sein sollen: es gibt kaum etwas Verkehrteres. Natürlich dürfen wir Sophokles nicht an Ibsen messen. Wir dürfen nicht von unserer Zeit her kommen und fragen: „wie viel von dem, was wir zu sehen und auszusprechen gewohnt sind, ist auch bei Sophokles enthüllt?" — um dann zu folgern, daß er das Übrige habe verschleiern wollen. Sondern wir müssen ihn mit seinem großen Vorgänger vergleichen und uns klar zu machen suchen: „welchen Schritt vorwärts hat er getan in der Darstellung menschlichen Leidens und menschlicher Leidenschaft?" Da werden wir finden, daß das ein gewaltiger Schritt war, und daß Sophokles, wie sehr er nachher in schonungsloser Seelenmalerei von Euripides überboten worden ist, doch selber keineswegs bestrebt war, die Wirklichkeit poetisch zu verklären, sondern die Poesie realistisch zu vertiefen. — Eben solchen Entwicklungsgang hat ja die bildende

Digitized by Google

Kunst der Griechen durchgemacht. Zu den Zeiten Winkelmanns und Lessings mochte man glauben, es sei ihr Gesetz gewesen, verschönernd nachzuahmen; gegenüber dem größeren Reichtum antiker Werke, die seitdem neu entdeckt und neu betrachtet worden sind, hat sich diese Ansicht nicht behaupten können. Wir sehen jetzt, wie die griechischen Bildhauer nicht um Schönheit sich bemüht haben — die geriet ihnen von selber —, sondern um charakteristische Wiedergabe der Wirklichkeit. Auf jeder Stufe ihrer Entwicklung war diese Kunst aktuell im höchsten Grade; und ihre Stärke beruhte eben hierin, daß sie in unablässigem Ringen nach Wahrheit der Natur immer neue Geheimnisse abzulauschen, neue Wirkungen nachzuschaffen vermocht hat. Das kann man erwachsenen Schülern sehr wohl deutlich machen, wenn man ihnen etwa die Ägineten, die Parthenonskulpturen, Werke des Praxiteles, des Lysipp, die Pergamener, den Laokoon in zusammenhängender Reihe vorführt und sie dabei zum Sehen anleitet. Und durch solche Anleitung bewahrt man sie davor, Schlagworte nachzusprechen, wie das vom „griechischen Stil", der für uns bindend sei. Freilich, die Gedanken eines großen Mannes auf der Stufe, bis zu der er selbst sie bei Lebzeiten gefördert hat, festzuhalten und zum Gesetze zu machen, ist ungeheuer viel leichter, als die schöpferische Kraft des Denkens, die er betätigt hat, anzunehmen und nach seinem Vorgange zu üben. Das gleiche gilt da, wo wir den Leistungen eines großen Volkes gegenüberstehen. Wenn wir recht von ihm zu lernen wissen, wird uns sein Vorbild nicht einengen und fesseln, sondern frei machen. Um aber recht zu lernen, müssen wir die Werturteile eines veralteten Schulbetriebes der Vergangenheit anheimgeben und die Griechen so zu verstehen suchen, wie moderne Wissenschaft sie mehr und mehr versteht. Von solcher Auffassung der Antike aus kann die Haltung gegenüber der Kunst unserer Zeit und ihrem Bemühen um neue Aufgaben, um neue Lösungen keine unfreundlich ablehnende sein; vielmehr empfänglich und hoffnungsvoll, auch wo sie sich ein wenig absurd gebärdet, die Versuche dieser Kunst anzusehen mahnt uns durch sein eigenes kühnes und erfolgreiches Vorwärtsstreben, durch seine nie ruhende Entwicklung das Volk der Griechen.

Und dieses Volk hat nun auch die Naturwissenschaft geschaffen. Aber auch hier gilt es entgegenzutreten der übertreibenden Betonung dessen, was tatsächlich an Kenntnissen erreicht ist, im Verhältnis zu dem viel Wertvolleren, dem Aufgebote geistiger Kräfte, die sich darin betätigt haben. Wenn ein Kind auf einen Stuhl steigt, um seinem Papa einen Kuß zu geben, ohne daß er sich bücken muß, und nun glücklich ist und sich freut, wie groß es ist, da freuen wir uns mit und werden uns hüten, dem kleinen Wesen die Illusion zu zerstören. Wenn aber ein Erwachsener auf den Stephansturm steigt und sich einbildet, größer zu sein als die Menschen unten, weil er auf ihre Köpfe herabsieht, so fangen wir an zu zweifeln, ob seine Geistesverfassung ganz normal ist. Nichts anderes tun die, welche im Vollgefühl dessen, was heute in den Naturwissenschaften erreicht ist, auf die Griechen herabsehen, die doch in harter Arbeit die Fundamente zu dem in die Höhe ragenden Turm gelegt haben. Nehmen wir den Begriff: „Naturgesetz"! Eine der ersten Stellen, wo er auftritt, ist in einem Worte des

Digitized by Google

Heraklit: Die Sonne wird aus ihrer gemessenen Bahn nicht weichen; sollte sie es tun, dann würden die Erinyen, die Hüterinnen des Rechtes, sie aufspüren. Wie kommt er dazu, so ist man versucht zu fragen, einen so einfachen Begriff wie den des Naturgesetzes poetisch einzukleiden? Das hat er gar nicht getan. Er hat nicht einen abstrakten Gedanken in poetische Form gebracht, sondern umgekehrt: die poetische Form war die Gestalt, in der er die Wahrheit ahnte und begreifen konnte. „Nur durch das Morgentor des Schönen drangst du in der Erkenntnis Land!" Und dieses Morgentor tut sich nun in vollem Glanze immer aufs neue vor dem auf, den wir in das Studium des Platon einführen. Wenn wir mit Schülern die Dialoge lesen, in denen gegen die Sophisten gestritten wird, so zeigt sich, wie immer der Begriff das ist, was Sokrates sucht, während die Gegner nicht mitwollen. Die jugendlichen Leser dürfen teilnehmen an einer Geburtsstunde der Wissenschaft, und der Lehrer braucht weiter nichts zu tun, als daß er sie nicht stört in der Freude an dem, was sie erleben. Vor ein paar Jahren habe ich mit einer besonders guten Klasse in Düsseldorf das Gastmahl des Platon, mit geringen Auslassungen, gelesen. Köstlich wirkten die Lobreden auf den Eros, zuletzt die des Sokrates, wo er das wunderbare Wesen der Liebe, die Mischung von Glück und Unglück, von Hochgefühl des Besitzes und Schmerz des Entbehrens, darstellt in dem fein erfundenen Mythus, daß aus einer Vermählung des Reichtums und der Armut Eros hervorgegangen sei. Da ist es wieder nicht so, daß ein abstrakter Gedanke allegorisch eingekleidet wäre, sondern in der Form des Mythus taucht der Gedanke auf. Oder denken Sie daran, wie im Phädros die Seele beschrieben wird unter dem Bild eines Zweigespanns von ungleichen Rossen, von denen das eine hinaus strebt aus dieser Welt, das andere zum Irdischen hinabzuziehen trachtet. Da sagt Sokrates selber: „Was die Seele ist, das ist schwer zu sagen; aber wem sie gleicht, das will ich aussprechen." Nur unter dem Bilde stellt sich ihm die Erkenntnis ein. Allerdings noch keine scharfe und klare Erkenntnis. Es gibt Eigenschaften, die dem Begriffe zukommen, aber nicht dem persönlichen Wesen, das ihn im Bilde darstellt. Dies tritt beim Übersetzen deutlich hervor; und so ist gerade dies eine Lektüre, die jedem aufs lebendigste fühlbar werden läßt, wie ganz etwas anderes das Original ist als die beste Übersetzung. Um in Fällen dieser Art sich durch das Schillernde des Ausdruckes nicht in die Irre führen zu lassen, ist es notwendig, die Sprache als solche ins Auge zu fassen, zu betrachten, wie der Gedanke nach Ausdruck ringt und eben deswegen nicht immer sogleich den ganz treffenden Ausdruck sich schafft.

Ja die Sprache! Ich empfinde es fast wie eine Blasphemie, wenn ich von Platon übergehe zu unseren Neuesten, die, wie auch hier in Wien kürzlich vernommen wurde, sich so grenzenlos erdreisten, der Beschäftigung mit Sprache und Sprachen einen bildenden Wert überhaupt abzusprechen. Dem ist ja schon von berufener Seite auf das Kräftigste entgegengetreten worden. Einer jener Apostel jüngster Weisheit meinte, die Sprache sei deshalb völlig ungeeignet als Bildungsmittel, weil ihr Bau so unregelmäßig und unsystematisch sei. Ja, ist denn der Bau des menschlichen Lebens regelmäßig und systematisch? Dieses

Digitized by Google

Leben sollen wir doch mit unserem Verständnis erfassen, seinen Sinn, unseren Anteil daran uns und anderen klar machen; das gelingt nicht in mathematischen und chemischen Formeln, sondern nur durch die Sprache, die eben deshalb ein so vorzügliches Ausdrucksmittel ist, weil in ihr wie in den Dingen, die ausgedrückt werden sollen, das Irrationale herrscht. Goethe sagt einmal: „Das eigentlich Unverständige sonst verständiger Menschen ist, daß sie nicht zurechtzulegen wissen, was einer sagt, aber nicht so trifft, wie er's hätte sagen sollen." Daraus ergibt sich die doppelte Seite aller Beschäftigung mit der Sprache. Wir müssen uns bemühen, unsrerseits alles so auszudrücken, daß es unbedingt verstanden werden muß, zweitens aber, andere auch da zu verstehen, wo sie den Gedanken nicht ganz deutlich gefaßt haben. Georg von der Gabelentz spricht das so aus: „Die Sprache ist einmal eine Gesamtheit zu deutender Erscheinungen, sodann eine Gesamtheit anzuwendender Mittel." Man kann deshalb die Sprache nicht voll verstehen, nicht lebendig auffassen, wenn man nicht diese beiden Seiten mit gleichem Eifer pflegt. Das führt innerhalb des Gymnasiums auch zu einer Übung des Übersetzens in die fremde Sprache, hauptsächlich ins Lateinische. Dieses hat heutzutage seine Gegner, namentlich will man es in der Reifeprüfung abschaffen. Ich würde das sehr bedauern. Wenn es so betrieben wird, wie es getrieben werden kann, so ist es ein vorzüglicher Anhalt und — im Examen — eine vorzügliche Gewähr für kräftige Bildung des Verstandes. Es darf dann aber natürlich nicht so sein, daß ein schulmäßig zurechtgemachtes Stück, eine Sammlung von Gelegenheiten die und die Regeln anzuwenden, vorgelegt wird; sondern etwas wirklich deutsch Gedachtes muß lateinisch umgedacht werden, sei es auch in freier Übertragung. Wie solche Tätigkeit auf den Verstand einwirken kann, möchte ich zum Schluß noch an ein paar Beispielen zeigen.

Im Lateinischen gibt es den Unterschied zwischen potentialen und irrealen Bedingungssätzen; im Deutschen haben wir das nicht, sondern einen einzigen Modus der Bedingtheit: darauf beruht die Schwierigkeit beim Übersetzen ins Lateinische. Das erscheint auf den ersten Blick als eine unfruchtbare Begriffsspaltung; aber sie führt uns in den Sinn unserer eigenen Gedanken tiefer hinein. Z. B. „Wenn ich ein Vöglein wär' und auch zwei Flüglein hätt', flög ich zur Dir": ist das potential oder irreal? Sie lachen, meine Herrschaften; das haben meine Schüler auch zuerst immer getan, aber dann doch versuchen müssen zu antworten. „Es ist Potentialis," sagte der eine, „denn, der so spricht, malt sich aus, wie schön das wäre." — „Nein," erwiderte ein anderer, „es muß der Irrealis sein; denn er fügt hinzu: „weil's aber nicht kann sein". — „Das sagt er nachher," meinte der erste; „während er aber den Wunsch ausspricht, macht er sich die unangenehme Wirklichkeit nicht klar." — Wer hat nun recht? Das ist sachlich nicht zu entscheiden; man kann oft dieselben Worte verschieden verstehen. Hier hat auch die Autorität des Lehrers nichts zu sagen. Nur eines kann er fordern: daß jeder wisse, was er will, und wie er das, was er will, ausdrücken muß. Und eines wird er durch solche Übung fördern: die Aufmerksamkeit auf Umgebung und Stimmung, aus der heraus ein Wort gesprochen ist. — Manche Not machen den Schülern die „innerlich abhängigen

Digitized by Google

Sätze". Das sind solche Sätze, die ein Redner oder Schriftsteller nicht von sich aus sagt, sondern aus dem Sinne eines anderen, von dem er erzählt; besonders häufig enthalten sie den Grund dessen, was jemand getan hat. Sokrates accusatus est, quod iuventutem corrumperet. „Sokrates wurde angeklagt, weil er die Jugend verführte": so könnten wir sagen. Hat er sie denn wirklich verführt? Das scheint die Meinung zu sein. Sagen wir aber „verdürbe" oder „verdarb," so tritt auseinander, was vorher zusammenfloß. Fälle dieser Art sind im Deutschen nicht selten. Wer sich darauf versteht und ein Schelm ist, kann mit Erfolg den Leser oder Hörer täuschen; wer sich nicht darauf versteht, kann unabsichtlich irre führen. Man braucht nur einmal die Zeitung zu lesen, etwa den Bericht über eine Versammlung. Da wird man bald Beispiele finden, wie Sätze innerlich abhängig werden urd dem Redner etwas in den Mund gelegt wird, was er nicht gesagt hat, und umgekehrt, wie etwas als Tatsache — im Indikativ — hingestellt wird, was nur als Ansicht eines Sprechenden gegeben werden durfte. Sie werden mir zugeben: eine Übung, die uns immer wieder scharf macht, auf diesen Unterschied zu achten, hat nicht nur logischen, sondern geradezu ethischen Wert.

Wir können einen fremden Autor oft gar nicht verstehen, wenn wir nicht zunächst aus dem ganzen Zusammenhang seinen Hauptgedanken erfassen und dann prüfen: wie konnte er nach seinen Mitteln der Sprache das ausdrücken? Ganz besonders trifft dies bei Homer zu, der sehr viel mehr gedacht und empfunden hat, als in den Worten, die wir von ihm gedruckt lesen, enthalten ist. Ich widerstehe der Versuchung, hierauf näher einzugehen und an ein paar Proben zu zeigen, wie durch das Bemühen, die gedruckten Worte in empfänglicher Phantasie zu beleben, das psychologische Verständnis für die mannigfachsten menschlichen Beziehungen und Lebenslagen vertieft wird. Bei Homer sehen die Schüler eine Sprache im Werden begriffen; und sie lernen durch den Vergleich die gewaltige Entwickelung würdigen, die von hier aus bis zur Vollkommenheit der attischen Sprache geführt hat. Deren Kraft, die Gedanken zu ordnen, zeigt sich manchmal in unscheinbarster Form. Es gibt ein kleines, oft gebrauchtes, oft auch im Spott genanntes Wörtchen, die Partikel ἄν. Nichts meint man, ist ein beschämenderes Zeichen für die Weltfremdheit der Philologen, als daß sie von dieser einen Silbe so viel Wesens machen, daß gar einer der bedeutendsten unter ihnen, Gottfried Hermann, Ruhm ernten konnte durch ein ganzes Buch, das er über die Partikel ἄν geschrieben hat. Was kann er darüber viel zu sagen haben? Nun, Gottfried Hermann hat eine bestimmte Erklärung für den Gebrauch dieser Partikel durchgeführt: ἄν bei einem Verbum deutet an, daß dieses Verbum an eine Bedingung geknüpft ist, die entweder vorher oder nachher ausgesprochen ist, oder auch nicht ausgesprochen ist. Ist sie ausgesprochen, so ist die Sache verhältnismäßig einfach; dann könnte ja ἄν zur Not auch fehlen. Aber in den vielen Fällen, wo sie nicht ausgesprochen ist, veranlaßt uns dieses ἄν jedesmal nachzudenken: wo steckt denn hier eine Bedingung, und wie müßte oder könnte sie lauten? Bedenken wir, wie dieses Verhältnis des gegenseitigen Bedingens und Bedingtseins alles menschliche Zusammenwirken

Digitized by Google

durchdringt, so werden wir gestehen müssen: im höchsten Grade nützlich für ein Leben in menschlicher Gemeinschaft ist es, wenn wir an irgendeiner Stelle, und sei es auch in der griechischen Grammatik, mit Zähigkeit dazu geführt worden sind, auf das Verhältnis gegenseitiger Bedingtheit zu achten und es auch da zu erkennen, wo es versteckt liegt. Nicht minder lehrreich, über die griechische Unterrichtsstunde hinaus, ist neben der Syntax der attische Formenbau mit seiner Klarheit und Durchsichtigkeit. Eine ästhetische Freude ist es, das regelmäßige System etwa eines der großen Verba auf μι zu betrachten. Aber wie ist es zu der Regelmäßigkeit solchen Aufbaues gekommen? Nicht von Anfang an war alles so planmäßig und übersichtlich; auf dem Wege dahin ist manche eigentümliche Existenz vernichtet worden. Das Gesetz von dem Überleben des Brauchbareren gilt auch hier. Brauchbar aber für den sprachlichen Ausdruck der Menge ist immer am meisten das Abgeschliffene, Gleichmäßige, Leichtverständliche, nicht das Ursprüngliche und Besondere. So sind eine Menge origineller Bildungen, weil sie unbequem waren, unterdrückt worden, und wo noch Spuren davon vorhanden sind, müssen sie sich gefallen lassen, von der landläufigen Schulgrammatik als „unregelmäßig" an den Pranger gestellt zu werden. Es gibt mehr solcher Scheltnamen. Man spricht von „defektiven" Verben, wo von einem Stamm nicht alle Arten von Formen entwickelt sind — gerade als ob jedes Verbum, vielleicht ein Wort von charakteristischer Bedeutung, verpflichtet wäre, sich durch alle Tempora, Modi, Genera hindurch abwandeln zu lassen und auch solche Formen zu bilden, denen seine eigene Bedeutung widerstrebt. Auch ein Mensch, gerade wenn etwas von eigentümlicher Kraft in ihm steckt, läßt ja nicht alles aus sich machen, was ihm denn freilich auch oft genug verdacht wird. Wir wünschen, daß immer mehr Männer erwachsen, die für das Individuelle und Selbständige in ihren Mitmenschen, für das was sich der Schablone nicht fügt, freundliches Verständnis haben. Wenn wir also durch die Betrachtung griechischer Verba anomala die Freude an knorriger Eigenart in unseren Schülern wecken, so haben wir etwas Gutes dazu beigetragen, daß sie zu lebendigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft erzogen werden.

Aber allerdings, daß der Unterricht in den alten Sprachen sich so liebevoll vertiefe und solche Wirkungen hervorbringe, dazu gehört mancherlei. Vor allem dreierlei: erstens Zeit, zweitens Zeit, und drittens — Zeit. Deshalb, wenn denn doch die Stundenzahl für Latein und Griechisch geändert werden soll, so möchte ich bitten: lieber vermehren als vermindern! Doch auch wenn der Unterricht in der Art und in dem Umfange, wie wir es wünschen, gegeben wird, wird er nicht überall die volle Wirkung tun; er wird sie namentlich da sicher verfehlen, wo er sich an Schüler wendet, die zu Hause immer wieder hören müssen, daß dies alles im Grunde nichts wert sei. Diesem Übelstand kann nur dadurch abgeholfen werden, daß man Schülern, deren Eltern so denken, andere Bildungswege eröffnet, auf denen sie dasselbe äußere Ziel wie auf dem Gymnasium erreichen können. So sind wir aufs neue, gerade durch eine Würdigung des in seiner Art einzigen inneren Wertes der Gymnasialbildung, dazu gelangt, für die verschiedenen Typen der höheren Schule äußerlich gleiche Rechte zu verlangen.

Digitized by Google

Vielleicht wendet man mir ein: „Du sprichst da von Gleichberechtigung; aber im Grunde bist du doch selbst auf Seite des alten Gymnasiums"! Meine verehrten Damen und Herren, das leugne ich gar nicht. „Wer da glaubt, der soll nicht weichen", sagt Jesaias; und wir Freunde des Gymnasiums glauben an unsere Sache, an die Kulturmission des klassischen Altertums. Aber dieser Glaube ist vollkommen verträglich mit der aufrichtigen und ehrlichen Anerkennung anderer Lebensgebiete und Gedankenkreise, aus denen höhere Bildung gewonnen werden kann. Ich gönne den realistischen Anstalten alles Gute, ja das beste was ich ihnen gönnen kann, jeden begabten Schüler, der mit ernstem Eifer und freier Empfänglichkeit zu ihnen geht um zu lernen; viel lieber doch, die realistische Bildung nimmt ihn ganz, als daß wir ihn der Einheitsschule ausliefern, die ihn zerreißt.

Man hat unsere Zeit das Jahrhundert des Kindes genannt; man könnte vielleicht auch sagen: das Jahrhundert der Mutter. Es ist charakteristisch für diese Zeit, daß die Mutter, die Frau bei den Fragen der Erziehung auch öffentlich mitspricht. Gerade hier in Österreich ist man in dieser Beziehung weiter fortgeschritten als anderswo; denn an der Enquete, die demnächst stattfinden soll, werden auch Frauen teilnehmen. So möchte auch ich mich zuletzt auf ein Wort berufen, das eine Frau gesprochen hat; freilich war es keine, die auf den Höhen des Lebens und der Bildung stand, sondern ein armes, verachtetes Weib. Aber es war eine Mutter: die eine der beiden, die vor König Salomo Entscheidung suchten. Jede hatte ein Kind; das eine der beiden war im Schlafe erstickt: nun stritten sie, welcher das lebende gehöre. Da die Wahrheit nicht festgestellt werden konnte, rief der König einen seiner Trabanten und befahl ihm, das Kind mit dem Schwerte in zwei Teile zu teilen, daß jeder die Hälfte zufalle. Die eine war's zufrieden; die andere fiel vor dem König nieder und flehte ihn an, das Kind der Fremden zu geben: das war die rechte Mutter. — Und noch eines Richterspruches aus dem Osten lassen Sie mich gedenken. Ich habe vor Jahren bei einem Gastspiel in Düsseldorf Ihren großen Sonnenthal gesehen und gehört, wie er Nathan den Weisen gab. Das war auch für den, der das Stück zu kennen meinte, fast wie eine Offenbarung. Besonders packte es mich, wie er die Parabel von den drei Ringen erzählte; deutlicher als je fühlte ich: das ist auch für uns die Lösung, daß jeder den Wert des eigenen Glaubens durch die Tat, durch den Erfolg zu erweisen suche. Dazu ist notwendig, daß jede Schule die Möglichkeit und die volle Freiheit habe, innerhalb ihrer Art sich auszugestalten und auszuwirken. Und so könnte als Motto über jeder gesunden Schulreform der Vers unseres großen Dichters stehen; er selbst bezeichnet es als Aufgabe für die einzelnen Menschen, aber es ist eine Aufgabe, auch für die Schulen:

Keiner sei gleich dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten.
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich!"

Das 6. Heft der **Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien,** das auch die vorstehende Rede enthält, deren Abdruck uns gleich-

Digitized by Google

falls gestattet worden ist, berichtet eingehend über den Verlauf der Versammlung des Vereins, in der Cauer sprach. Sie wird als die erfolgreichste aller bis jetzt abgehaltenen Vereinsversammlungen bezeichnet. Nachdem sich der stürmische Beifall gelegt, der dem Redner zuteil geworden, habe der Präsident Graf **Stürgkh** das Wort ergriffen, um dem Gaste für die wahrhaft ausgezeichneten, alle Gesichtspunkte erschöpfenden und zur Überzeugung der Hörer führenden Darlegungen den wärmsten Dank der Versammlung zu sagen. In der dann mit dem Wunsch des Vortragenden eröffneten Diskussion, ergriff Realschulprofessor und Privatdozent Dr. **Herz** (seiner Studienrichtung nach Astronom) das Wort und erklärte, daß auch nach seiner Meinung eine vollständige einheitliche Mittelschule allen Anforderungen nicht gerecht werden könne, daß ihm aber eine Mittelschule mit vierklassigem gemeinschaftlichem Unterbau, in dem von der untersten Klasse an Latein gelehrt werde, möglich und praktisch erscheine. Zugleich trat er für Beibehaltung des Abiturientenexamens, aber für Vereinfachung desselben ein.

Die folgende längere Rede des sozialdemokratischen Reichstagsabg. **Pernerstorfer** war vielfach durch lebhaftesten Beifall unterbrochen und verdiente es in vollem Maße: sie verdankte das keineswegs nur den guten eingestreuten Witzen, sondern einer großen Anzahl kerngesunder pädagogischer Gedanken und ihrem glücklichen Ausdruck. So in der Polemik gegen die vermeintliche Ueberanstrengung der Jugend, gegen den Vorwurf, den man dem Gymnasium mache, daß die Jungen ja das meiste vergäßen, was sie da gelernt, gegen die Meinung, daß man die Schüler nur lernen lassen solle, was ihnen gleich Freude mache, gegen das Zuviel von Unterrichtsstoffen. Nicht minder bemerkenswert waren Pernerstorfers Äußerungen über den Wert des Sprachunterrichts und speziell des in den klassischen Sprachen. „Es scheint, daß die Meinung jetzt die Oberhand hat, daß die Sprache nichts anderes ist, als ein konventionelles Mittel der Verständigung. Jeder weiß, wenn wir eine Geschichte der Zivilisation schreiben, so können wir das tun an der Geschichte der menschlichen Werkzeuge und jeder weiß, daß die technischen Werkzeuge ein Bild der Zivilisation geben können. Aber niemand [d. h. Wilhelm Ostwald und seinesgleichen] will, scheint es, einsehen, daß die Sprache das feinste und tiefste Werkzeug der Menschen ist. Ich bin der Überzeugung, daß wir, wenn die Sprachwissenschaften weiter fortschreiten, zu noch tieferen Ergebnissen insbesondere auf dem Gebiet des Bedeutungswandels kommen und dann noch genaueren Einblick in die Entwicklungsgeschichte der Menschheit gewinnen werden. Und dieses Instrument, das der menschliche Geist sich geschaffen hat, sollten wir nicht genau kennen lernen bis in die letzten Fasern hinein? Und wir können es nicht kennen lernen, wenn wir es bloß aus unserer Sprache kennen lernen wollen. Nun hängen wir mit dem klassischen Altertum unzerreißbar zusammen bis heute noch. Ja, ich behaupte und glaube fest daran, daß noch eine Zeit kommen wird, wo uns und unseren Interessen das Griechentum wieder viel näher stehen wird, daß wir wieder in eine Zeit kommen, in der man daran denken wird, daß der Mensch noch etwas anderes ist, als eine Erwerbsmaschine. Ich halte von keinem Menschen etwas, der nicht in sich einen stillen Winkel hat, wo er arbeitet an einer Sache um ihrer selbst willen, nicht weil er sie braucht, sie notwendig hat. Es ist ein Wort Rich. Wagners: «Eine Sache um ihrer selbst willen treiben heißt deutsch sein.» Das ist etwas, was wir befördern sollen: die Beschäftigung mit einer Sache um ihrer selbst willen. — Wir sollen die griechische und römische Geschichte kennen lernen und genau, da lernen wir mehr, als wenn wir die ganze neueste Zeit kennen lernen. Die Geschichte des Altertums, wenn ihre Gestalten in die gehörige Position gestellt werden, zeigt uns nicht nur einen Einblick in die Geschichte überhaupt, sondern den Charakter und das Wesen der Menschen. — Man schreit heute nach Anschauungsunterricht, aber es gibt gar keinen größeren als die Kenntnis der beiden klassischen Völker und ihrer Sprachen. Diese beiden Völker geben uns für unsere ganze Anschauung, unser ganzes Leben Eindrücke, die bestimmend werden nach tausend Richtungen. Wir halten daher fest am klassischen Unterricht. Wir haben nichts dagegen, wenn neue Formen gefunden werden für neue Bedürfnisse. Aber wir wollen, daß ein fester Stock

Digitized by Google

von Menschen auch fürderhin vorhanden sei, der die Traditionen der alten und uns heiligen, der großen Antike mit hinüberträgt in die kommenden Zeiten."

Besonders bemerkenswert erscheinen die vorstehenden Äußerungen nicht bloß, weil sie aus dem Munde eines Mannes der genannten politischen Partei gekommen sind, sondern zugleich weil sie Worte eines Schülers des Gymnasiums der Schotten-Benediktiner sind, der zugleich seine volle Dankbarkeit für das aussprach, was er auf jener Anstalt gewonnen.

Als Dritter sprach in der Diskussion das christlich-soziale Mitglied des Landesausschusses Dr. **Pattai**, ein Mann, der einen ungewöhnlichen Studiengang durchgemacht hat, durch den er in besonderem Grade berufen erscheint, über die Frage der Organisation des höheren Schulunterrichts mitzusprechen: er hat seine Vorbildung in einer Realschule bekommen und studierte an einer technischen Hochschule, lernte dann als Autodidakt, „nicht aus Zwang, sondern aus innerer Begeisterung", wie er sagte, Latein und Griechisch und wurde Jurist. Pattai möchte, daß der Segen humanistischer Ausbildung allen nach höherer Bildung Strebenden zuteil werde, und führte insbesondere aus, wie zuträglich sich dieselbe nach zahlreichen Erfahrungen auch denen erwiesen habe, die von einem Gymnasium zu höheren technischen Studien übergegangen seien. Er sieht den Wert des klassischen Unterrichts sowohl in der durch das Erlernen der alten Sprachen erzielten logischen Schulung als in dem genaueren Bekanntwerden mit dem unvergleichlichen antiken Kulturkreis, der davor bewahre, sich in den Anschauungen der Gegenwart zu bornieren, und an dem vorüberzugehen ein kulturelles Verbrechen wäre. Doch meint Pattai, daß wohl zu dem in den gegenwärtigen österreichischen Gymnasien gepflegten Wissenskreis dies und jenes hinzukommen könne ohne Überlastung der Schüler, — wenn nötig, mit Hinzunehmen des in Deutschland durchgeführten neunten Gymnasialjahres. Er denkt dabei an darstellende Geometrie für die, welche sich später technischen Studien zuwenden wollen, und daran, daß das Studium moderner Fremdsprachen auf dem Gymnasium begonnen werden könnte, wenn auch nicht etwa so, daß das Französische dem Lateinischen vorausgehe, was ihm nicht anders vorkommt, als wenn man das Studium des Rechts mit den letzten Ergebnissen parlamentarischer Gesetzgebung beginnen und dann erst das römische Recht folgen lassen wolle.

In der Schlußbemerkung äußerte **Cauer** seine Sympathie für die warme Begeisterung, mit der sich der Vorredner als Freund der klassischen Schulstudien bekannt habe, wahrte ihm gegenüber aber seinen Standpunkt, wonach das Streben, den Schülern aller höheren Schulen alles zu bieten, was gut, schön und nützlich, die Ursache der Notlage sei, in der sich die Mittelschule heute befinde: denn aus diesem Wunsche ergäben sich bei immer fortschreitender Entwicklung der Wissenschaften ein immer drückenderes Vielerlei im Lehrplan und eine immer schlimmere Verflachung in den einzelnen Teilen. Wenn man aber umgekehrt darauf verzichte, den unmittelbaren Anteil an der Gedankenwelt des klassischen Altertums allen nach höherer Bildung Strebenden zu verschaffen, so werde freilich die Zahl der durch das Altertum Gebildeten kleiner, aber denen, die diese Art von Bildung suchten, könne sie dann wieder in vollem Maße gewährt werden, und durch deren Vermittlung komme der daraus geerntete Gewinn auch den Übrigen zu Gute.

Die Ergebnisse der Verhandlung aber faßte schließlich Graf **Stürgkh** folgendermaßen zusammen: „Mit kritischer Denkschärfe und praktischem Blick ist der Vortragende dem Problem der sogenannten Einheitsschule nähergetreten und hat uns in unserer feststehenden Überzeugung bestärkt, daß in diesem utopischen Gebilde, das niemanden befriedigt und eine der menschlichen Natur und den sozialen Anforderungen widersprechende Nivellierung der Bildungswege anstrebt, das endlich zur Ueberbürdung der Schüler führt, das Heil der Zukunft nicht gelegen sein kann. — Wir stehen für die Erhaltung unseres Gymnasiums, für die Unteilbarkeit seiner humanistischen Grundlage, für die Erhaltung beider altklassischen Sprachen ein. Wir haben in unserem Programm die beiden bestehenden Schultypen, das Gymnasium und die Realschule, letztere unter Ausgestaltung des Berechtigungswesens, als zureichend erklärt und uns nicht mit der Frage eines Zwischentypus befaßt. Wenn wir dem Versuche mit einem solchen Typus auch nicht entgegentreten, so knüpfen wir dies tolerari

Digitized by Google

posse doch an zwei wichtige Voraussetzungen, daran, daß die Erstellung eines Zwischentypus zwischen Gymnasium und Realschule nicht der Umweg sein darf, der zur Einheitsschule führt, die wir grundsätzlich perhorreszieren; und daran, daß Errichtung neuartiger Mittelschulen von der stetigen Vervollkommnung der beiden bestehenden Haupttypen nicht abhalten darf."

Daß auch der Gedankenaustausch in Reden und Unterredungen bei dem auf diese bedeutende Verhandlung folgenden zwanglosen Zusammensein sehr erquickend und fruchtbar war, würden wir annehmen, wenn es auch der Berichterstatter nicht besonders sagte. —

Zwei Tage darauf begann die ministerielle Mittelschulenquete, deren Protokoll, wie wir hoffen, demnächst veröffentlicht werden wird. Mit ihren Ergebnissen hat sich dann die vierte außerordentliche Vereinsversammlung am 9. Februar beschäftigt, über die ebenfalls im 6. Heft der Mitteilungen des Wiener Vereins berichtet ist und auf die wir bei Besprechung der Enquete in unserem nächsten Heft eingehen werden. —

Am 29. Mai wird Geheimrat Windelband von Heidelberg in einer ordentlichen Versammlung unserer Wiener Bundesgenossen „über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben" sprechen. Es wird uns eine Freude sein, auch von diesem Vortrage unseren Lesern mindestens auszugsweise Kenntnis geben zu können. G. U.

† Albrecht Dieterich.

„Gehorchte die Natur nur ihrem alten Gesetze, ihrem ewigen Brauch", als Eduard Zeller schied, so erlebten wir bald darauf, was der Dichter entgegenstellt: „In sein stygisches Boot raffet der Tod auch der Jugend blühendes Leben." Denn wahrlich ein jugendlicher Mann in des Wortes schönster Bedeutung ist es gewesen, dessen irdische Reste am 8. Mai in Heidelberg dem Feuer übergeben wurden. Jugendliche Kraft und Frische waren Hauptzüge seiner gottbegnadeten Natur. Ich habe mich an ihnen im Winter 1894 auf 95 täglich, oft bis in späte Nacht erfreut, als das Deutsche Institut in Rom uns beherbergte. Und als er ein Jahrzehnt später an der Ruperto-Carola Nachfolger von Crusius wurde, da war sein Wesen, obwohl er sich nun den Vierzig näherte und sein Haar zu ergrauen begann, eher noch frischer, noch lebensprühender geworden.

Daß hierin neben seiner großen wissenschaftlichen Bedeutung ein Hauptgrund seiner Erfolge als Dozent lag, leuchtet ein. Von rhetorischer Gefeiltheit war sein Vortrag wohl allezeit ziemlich entfernt. Aber er besaß etwas ungleich Wirkungsvolleres durch den Eindruck, daß Alles bei ihm, Ernst und Scherz, bewundernde Schilderung und geißelnde Polemik, aus der Tiefe der Brust quoll. Dazu kam das hingebende, keine Mühe scheuende, aneifernde Interesse für seine Schüler und ihre Arbeiten. Sie haben es ihm mit warmer Gegenliebe vergolten.

Aber nicht nur für die Studierenden der klassischen Philologie in Heidelberg hat Dieterich Bedeutung gehabt. Er gehörte zu den nicht eben zahlreichen Vertretern seiner Wissenschaft, die es sich dauernd angelegen sein lassen, Verständnis und Hochschätzung des klassischen Altertums auch in weiteren Kreisen zu verbreiten, und auch mit dieser Bestrebung hat er bei uns wärmsten, begeisterten Dank geerntet. Er gehörte ferner zu den Akademikern, die zugleich das regste und verständnisvollste Interesse für den höheren Schulunterricht haben, und auch in dieser Richtung war seine Wirksamkeit in Baden trotz ihrer beklagenswerten

Digitized by Google

Kürze so segensvoll, daß an seiner Bahre die Schule nicht minder Grund hatte zu trauern, als die Wissenschaft und die akademische Jugend.

Tief erschüttert hat uns sein Scheiden abgesehen von der Größe des Verlustes durch das völlig Ungeahnte des Schlages. Als Dieterich im vorigen Sommer den an ihn ergangenen Ruf nach Halle abgelehnt hatte, erklärte er bei einer von Studenten veranstalteten Feierung dieses freudigen Ereignisses unter jubelndem Zuruf: er sei entschlossen, auch in Zukunft jeden Ruf abzulehnen bis auf den letzten, der an ihn ergehen werde. Der letzte kam schon vor Ablauf eines Jahres. Am Morgen des 5. Mai, bevor er sein Kolleg über Euripides' Bachchen eröffnete, äußerte er sich im Sprechzimmer der Dozenten zu einem Kollegen darüber, wie der Tod jetzt in die vorderste Reihe der Altertumsforscher ungemein schwer auszufüllende Lücken reiße: vor zwei Jahren sei Usener abberufen, vor einem Furtwängler, so eben sei Bücheler plötzlich hingerafft: wer wohl der nächste sein werde. Dann begann er seine Vorlesung mit der gewohnten Lebhaftigkeit, aber nach einiger Zeit wurde seine Rede langsamer und langsamer, er stockte und wurde von einem Zuhörer gefragt, ob er sich nicht ein wenig draußen erholen wolle. Von ihm geführt begab er sich in ein Zimmer des Hausmeisters. Dort brach der kräftige Körper zusammen. Am anderen Morgen tat er da den letzten Atemzug. Eine von den Schülerinnen des Entschlafenen hat seiner Frau in den schweren Stunden unsäglicher Angst und des Schwindens aller Hoffnung zur Seite gestanden.

Am Abend des Sterbetages stand die Bahre im Auditorium maximum, in dem Dieterich seine größten Erfolge geerntet hatte. Fritz Schoell sprach in Gegenwart einer Anzahl von näheren Bekannten und von Schülern in tiefster Ergriffenheit den Scheidegruß. Die Feier auf dem Friedhofe gestaltete sich in den Reden mehrerer Amtsgenossen, besonders der des Dekans der philosophischen Fakultät, zu einer weihevollen Huldigung nicht bloß für den Hingeschiedenen, sondern zugleich für das Gebiet seiner Studien und Bestrebungen. Eine Nachfeier veranstaltete einige Tage später der Heidelberger philologische Studentenverein. Auf Trauermusik folgte eine Ansprache des ältesten von den hiesigen Schülern Dieterichs. Ohne Wortgepränge, in schlichter aber deswegen um so tiefer berührender Weise zeigte er, zu welcher Höhe der Anschauung vom klassischen Altertum und der Begeisterung für dessen ewigjunge Erscheinungen der von uns Gegangene seine Zuhörer geführt und wie er sie zugleich zu strenger Forschungsarbeit angeleitet.

Trost können wir bei so herber Schicksalswendung nur in dem Gedanken an die Ewigkeit des Wertes der Sache finden, die Albrecht Dieterich vertreten hat, in der Gewißheit, daß der von ihm ausgestreute Same aufgehen wird, auch wenn der Sämann nicht mehr unter uns lebt, und im Hinblick auf die Tatsache, daß die Ruperto-Carola in den letzten Jahrzehnten dank dem Wirken hervorragendster Philologen wieder einen Platz, wie sie ihn vor Jahrhunderten innehatte, unter den für die humanistischen Studien bedeutungsvollen Hochschulen eingenommen hat.

Digitized by Google

Als ich eben die vorstehenden Zeilen dem Setzer zugesandt hatte, erhielt ich die Schmerzenskunde von dem plötzlichen Hinscheiden **Ernst Böckels.** Auch hier gesellt sich mir, wie bei Dieterich, zu der schwer niederdrückenden Empfindung über den Verlust, den die Sache der humanistischen Schulbildung erlitten, ein Gefühl persönlichster Art, das der innigen Dankbarkeit gegenüber meinem Nachfolger im Schulamt und Vorgänger im Tode für die Verdienste, die er sich um diejenige Schule erworben hat, deren Blühen mir, wie natürlich, mehr als das irgend einer anderen in deutschen und schweizerischen Landen Herzenswunsch ist.

Bedeutungsvoll für das gymnasiale Schulwesen aber ist Böckel nicht bloß als Leiter einer angesehenen Anstalt dieser Gattung geworden, sondern zugleich durch die Tätigkeit, die ihm als Mitglied des Badischen Oberschulrats zufiel, durch eine hervorragende schriftstellerische Leistung und durch seine Lehrtätigkeit. Das schöne Denkmal, das er seinem Lehrer Hermann Köchly in dem „Bilde seines Lebens und seiner Persönlichkeit" gesetzt, dem feurigen Humanisten, der die philologischen Studien an der Heidelberger Universität zu neuem Leben erweckt hat, — dieses Denkmal besitzt in hohem Grade werbende Kraft. Als Lehrer der klassischen Sprachen aber vereinigte Böckel in sich zweierlei, was nach meinen Erfahrungen leider oft von einander getrennt ist.

Es gibt philologische Lehrer, die vortrefflich ihren Schülern die notwendigen sprachlichen Kenntnisse vermitteln und sie dazu führen, auf solcher Grundlage zu genauem Verständnis der lateinischen und griechischen Autoren vorzudringen; aber Begeisterung für die großen Erscheinungen des Altertums vermitteln sie ihnen nicht. Es gibt Andere, die ihren Enthusiasmus für diese auf ihre Zöglinge übertragen, aber zu genauem, auch das Kleine beachtendem Arbeiten leiten sie nicht an. Es wäre sehr falsch, wenn man etwa der zweiten Gattung unbedingt den Vorzug vor der ersten gäbe. Denn das Gymnasium hat, wie bisher, auch für alle Zukunft die nie aus den Augen zu verlierende Pflicht, zu wissenschaftlichem Arbeiten zu erziehen und vermag dies auf dem Gebiet der klassischen Sprachen, wie auf dem der Mathematik, nur durch einen Betrieb, der den Schülern niemals die Gründlichkeit schenkt. Wohl aber ist wahr, daß der philologische Lehrer, wie er sein soll, doch nur der ist, der mit solchem Verfahren zugleich die Aufgabe löst, seine Zöglinge für die Größe der antiken Kultur zu erwärmen. Ernst Böckel war, wie sein Vater, ein vollkommner Lehrer der klassischen Sprachen, der beides vereinigte. Möchten sich ihn diejenigen seiner Schüler, die sich demselben Berufe gewidmet, auch hierin stets als Vorbild vor Augen halten! Dann wird der Segen, den er gestiftet, sich auf künftige Geschlechter vererben. G. Uhlig.

Vom Jubiläum des Königl. Wilhelmsgymnasiums in Berlin.

An Alter tritt diese Schule weit zurück nicht bloß gegen das Köllnische Gymnasium und das graue Kloster, gegen das Joachimsthalsche, Friedrich-Werdersche und Französische Gymnasium, sondern auch gegen das im 18. Jahrhundert entstandene Friedrich-Wilhelmsgymnasium: es ist das zweite unter den zehn im 19. Jahrhundert gegründeten Berliner

Digitized by Google

Gymnasien, wurde am 17. Mai 1858 als Progymnasium eröffnet und ist im Frühjahr 1860 zum Gymnasium ausgebaut worden. Es hat aber bald nach seiner Gründung zu den angesehensten humanistischen Schulen nicht bloß Berlins, sondern Deutschlands gehört, dank ausgezeichneten Lehrkräften, die es von jeher besessen, dank vor allem der ebenso energischen wie einsichtsvollen Leitung des Mannes, der 44 Jahre an seiner Spitze stand, des Geheimrats Otto Kübler. Eine große Anzahl von Schülern, die hernach im Leben sich vortrefflich bewährt haben, zumteil an hervorragende Stellen getreten sind, verdankt der Anstalt ihre Vorbildung und hat bei verschiedenen Gelegenheiten, so bei Küblers Scheiden aus dem Amt, ihre warme Dankbarkeit bekundet: auch der Verein früherer Abiturienten der Schule legt klares Zeugnis ab von dem Gefühl treuer Anhänglichkeit an die alma mater ihrer Knaben- und Jünglingsjahre.

Eine solche Anstalt hat ein gutes Recht darauf schon nach einem halben Jahrhundert ihres Bestehens ein Jubiläum zu feiern. Eine höchst lebendige, halb launige halb ernste Schilderung der festlichen Zusammenkunft von früheren und jetzigen Lehrern, früheren Schülern, Vertretern der Behörden und Freunden der Anstalt im Festsaale des Landesausstellungsparks am 17. Mai enthält das erste Beiblatt zu Nr. 241 der Nationalzeitung. Aus den mancherlei Reden, die da gehalten wurden, heben wir die des Unterstaatssekretärs im Kultusministerium, Geheimrat Wever hervor, der, auch ein alter Wilhelmsgymnasiast, noch einmal, wie schon vorher bei einer Feier im Anstaltsgebäude, die Grüße der Unterrichtsverwaltung überbrachte und das humanistische Gymnasium feierte, das uns allen, so sagte er, wenn wir uns ernstlich prüfen, allen modernen Errungenschaften zum Trotz ein Heiligtum geblieben ist, an das man uns nicht tasten darf.

Vergleichen wir mit solchen Kundgebungen die neuerdings von anderen Seiten gehörten Äußerungen des Mäkelns oder gar völliger Unzufriedenheit mit dem, was die sich Exkursionierenden auf den von ihnen besuchten Gymnasien empfangen haben, so liegt der Gedanke nahe, daß die deutschen Gymnasien wohl recht verschieden sein müssen, ebenso nahe aber, ja noch näher liegt ein anderer Gedanke. Mit Übertragung eines bekannten Ausspruchs über die verschiedene Beurteilung, die einmal ein bedeutendes Buch erfuhr, kann man mit gutem Recht die Frage stellen: Wenn ein Gymnasium und ein Kopf an einanderstoßen und es klingt hohl, muß die Schuld am Gymnasium liegen? G. U.

Berichtigung.

Wir haben im vorigen Heft S. 81 auf Grund eines Berichts des „Grunewald-Echo" mitgeteilt, wie der Staatssekretär des Reichskolonialamts Dernburg bei einer Verhandlung der Frage, ob Oberrealschul- oder Realgymnasial- oder Gymnasiallehrplan für die zu einer höheren Bildungsstufe strebenden Mädchen vorzuziehen sei, sich für das Gymnasium entschieden und diese Ansicht eingehend begründet habe. Dabei erklärte er, selbst das Gymnasium nicht durchgemacht zu haben. Als man auf diese Äußerung in der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung zu sprechen kam, bemerkte Geh. Rat Prof. Imelmann, daß der Genannte das Joachimsthalsche Gymnasium bis zum Ende der Obersekunda durchgemacht habe: in dieser Klasse habe er selbst (Imelmann) ihm 1883 oder 1884 französischen Unterricht gegeben. Die genaue Wahrheit, die mir von Dr. E. Bahn, Prof. am Joachimsthalschen Gymnasium, jetzt mitgeteilt ist, lautet: Dernburg ist am 6. Dezember 1882 von dieser Anstalt abgegangen mit dem Zeugnis für Prima, das er trotz längerer, durch Krankheit verursachter Schulversäumnis unter ausdrücklicher Anerkennung seines Strebens und seiner Leistungen erhielt. G. U.

Bitte um Entschuldigung.

Die merkwürdigen Äußerungen, die in der Sitzung der Zweiten preußischen Kammer vom 25. Februar der Abg. Krüger getan, habe ich, wie auch Geheimrat Felix Klein, dem

Digitized by Google

am Marienburger Gymnasium als Lehrer der Mathematik tätigen Dr. Krüger zugeschrieben. Jetzt erhalte ich von dem genannten Göttinger Professor die Mitteilung, es sei vielmehr der an jener Anstalt als Geschichtslehrer wirkende Herr gleichen Namens gewesen, dem die von mir behandelten Aussprüche verdankt würden. Es ist demgemäß meine Pflicht, mich bei dem Marienburger Mathematikus höflichst zu entschuldigen, und alles Schmeichelhafte, was ich gesagt, auf den Historikus zu übertragen. Nicht aber kann ich hinzusetzen, daß jene Dicta weniger wunderbar, eher begreiflich im Munde eines Vertreters der Geschichte sind, ja es ist m. E. noch merkwürdiger, wenn man aus solchem Munde vernimmt, daß die Lektüre des Cäsar für einen Tertianer durchaus nicht passe, daß es sprachlich unrichtig sei, nach den Verbis sagen und glauben die Konjunktion „daß" zu setzen, u. A.; es ist noch merkwürdiger, wenn ein Interpret geschichtlicher Quellen erklärt, er habe die Worte des Herrn Oberlehrers Walter Schmidt in Düren als eine Äußerung des Geheimrats Klein ansehen müssen, obwohl ihr Autor bemerkt hat, er sei jetzt selbst Schulmann. G. Uhlig.

Zur nationalen Erziehung.

In dem Baseler Referat über den gegenwärtigen Stand der von unserem Verein vertretenen Sache äußerte ich und ließ hernach auch im V. Heft des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift drucken: „Der Verwirklichung des Plans für «eine wahrhaft deutsche Erziehungsschule im Sinne der Blätter für deutsche Erziehung» sollen wir nach meiner Meinung nicht etwa irgendwie entgegenwirken, sondern sollen sie unterstützen, eventuell sogar durch Geldbeiträge unterstützen. Insbesondere wäre dahin zu wirken, daß die Realisierung nicht durch Vorenthaltung der den Zöglingen anderer Schulen gewährten Berechtigungen gehemmt werde. Hat auch die neue einen neunjährigen Kurs, so mag auch für ihre Schüler die Erfüllung der Forderung: puer *nonum prematur in annum*, Zulassung zu allen höheren Studien und Berufen bringen."

Von mehreren Seiten bin ich nun gefragt worden, ob ich das wirklich im Ernst gesagt habe. Im vollsten; und ich will auch meine Gründe nicht verschweigen. Ich denke, Jedermann wird zugeben, daß es Ideen gibt, die gefährlich nur so lange sind, als sie nicht verwirklicht werden. Zu ihnen rechne ich jenen Plan einer „wahrhaft deutschen Erziehungsschule". Seine Verteidiger sind natürlich bezüglich seiner Bewährung entgegengesetzter Meinung. Nun, die Probe wird entscheiden. Dazu kommt bei mir noch ein persönlicher Grund für das Verlangen nach Realisierung jenes Planes. Nachdem ich während der letzten Jahrzehnte Gelegenheit gehabt habe, die verschiedenartigsten Schultypen im In- und Auslande kennen zu lernen, empfinde ich gegenüber jeder Idee eines neuen Typus Wißbegierde, wie der sich wohl in Wirklichkeit ausnehmen würde.

Also der von mir in Basel gemachte Vorschlag ist gerade ebenso aufrichtig gemeint, wie meine Polemik gegen die, welche behaupten, unsere gegenwärtige höhere Erziehung sei ganz unnational, antinational und müsse deswegen völlig umgestaltet werden. Ich werde mich freuen, wenn eine Erziehungsschule der geplanten Art zu Stande kommt. G. U.

Literarische Anzeigen.

J. J. Rousseaus Emil oder Ueber die Erziehung, übersetzt, mit Biographie und Kommentar von Dr. **E. von Sallwürk.** Vierte Auflage. Zwei Bände. Langensalza, H. Beyer und S. 1907. Preis 6.50 Mk., eleg. geb. 8.50 Mk.

Durch eine merkwürdige Fügung des Schicksals waren bei den drei ersten Auflagen des Emil in dem um die pädagogische Literatur so hervorragend verdienten Beyer'schen Verlag zwei Männer unter einen Deckel gebracht, die sich in den letzten Jahrzehnten mehrfach scharf angegriffen haben. In der zwölf Jahre nach der dritten notwendig gewordenen vierten Auflage ist nun aber durch das Hinscheiden von Theod. Vogt diese Verbindung zwischen ihm und Sallwürk gelöst, und die Biographie Rousseaus stammt jetzt ebenfalls von dem

Digitized by Google

letzteren, wie die Gestaltung des Textes und der Kommentar. Besonders, wer Sallwürks Behandlung Rousseaus in der großen, von Karl und Georg Schmid herausgegebenen Geschichte der Erziehung kennt, wird die neue Darstellung von dessen Leben und Werken mit bester Erwartung in die Hand nehmen, und seine Erwartung wird reichlich befriedigt werden bei der Lektüre der 122 dem Text des Rousseau'schen Werkes vorausgehenden Seiten. Wir stehen hier bezüglich einer ganzen Reihe von Punkten infolge der Benutzung neuerschlossener Quellen auf festerem Boden, die Erzählung ist durchweg fesselnd gestaltet, und die Kritik der Person und der Lehren des Autors, dessen so sehr verschiedene Beurteilung z. T. in seinem widerspruchsvollen Wesen und Denken begründet ist, scheint uns Licht und Schatten richtig zu verteilen. Nur größere Ausführlichkeit hätten wir öfter gewünscht. Um ein Beispiel anzuführen, die Mitteilung der beiden kurzen Briefe, die Rousseau an Friedrich den Großen gerichtet, nach Inhalt und Form vielleicht die schönsten Stücke seiner Korrespondenz, wäre, meinen wir, zweckmäßig gewesen. Sehr praktisch ist die Literaturübersicht, die der Biographie folgt. Die Uebersetzung ist wieder durchgesehen: wir halten sie unter allen uns bekannten Uebertragungen für die, welche den Sinn des Originals am treuesten wiedergibt und zugleich am lesbarsten ist. Die treffliche Einrichtung, daß die Absätze in den einzelnen Büchern des Emil mit durchlaufenden Ziffern versehen sind, ist natürlich aus den früheren Auflagen beibehalten. Daß solche Nummerierung in anderen deutschen und in den französischen Ausgaben ganz fehlt, erweist sich als ein großer Uebelstand, wenn man, beispielsweise in Vorlesungen oder in konversationellen Besprechungen des Emil, auf bestimmte Stellen verweisen will. Der Kommentar hat hier und da Zusätze erhalten. Hier wäre, meine ich, bei einer fünften Auflage, die gewiß kommen wird, noch mehr zu tun, auch müßten wohl die vorhandenen Bemerkungen, besonders die von Petitain übernommenen, einer Revision unterzogen werden. Wenn dieser z. B. zu I § 7 bemerkt, daß schon Plutarch „über die Erziehung der Kinder" die drei Quellen der Erziehung unterscheidet, die sich bei Rousseau finden, so ist dies nicht richtig: bei Pl. heißt es nicht, entweder die Natur oder die Menschen oder die Dinge erzögen den Menschen, sondern: *τρία δεῖ συνδραμεῖν, φύσιν καὶ λόγον καὶ ἔθος.* Widersprechen muß ich auch, wenn dem Verse des Voltaire (wie ihn Rousseau zu I § 11 zitiert): La nature, crois-moi, n'est rien que l'habitude, das alte lateinische Sprichwort: usus fit altera natura, gleichgestellt wird. Denn dieses behauptet nicht, daß alles, was wir Natur nennen, eigentlich Gewöhnung ist, sondern daß zu den Eigenschaften, die aus natürlicher Anlage entspringen, andere durch Gewöhnung hinzukommen, die uns so fest anhaften, wie jene; wie auch wir zu sagen pflegen: Es ist ihm dies zur anderen Natur geworden.

Wir sprachen von einer fünften Auflage dieses Buches, die gewiß kommen werde, und wir hoffen und glauben, von Sallwürk selbst besorgt. Wir teilen nicht die uns von ihm ausgesprochene Meinung, daß seine pädagogische Schriftstellerei mit seinem Antritt des Amtes eines badischen Oberschulratsdirektors ein Ende haben müsse. Jedenfalls wäre dies bei ihrem ungemein hohen Wert für Geschichte wie für Theorie der Pädagogik lebhaft zu bedauern. G. U.

Der junge Goethe. Goethes Gedichte in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Herausgegeben und erläutert von **Eugen Wolff.** Oldenburg und Leipzig. Schulzesche Hof-Buchhandlung, 1907. 8°. XII und 671 S.

Die Weimarer Ausgabe von Goethes Werken fügt sich ihrer Bestimmung nach den Leitgedanken der „Ausgabe letzter Hand": nur so konnte sie dem Publikum denjenigen Text in möglichst reiner Gestalt nahe bringen, dem der Dichter selbst den Vorzug gab. Daran wird auch die Zukunft festhalten müssen, während der Literarhistoriker, dem es um die Erkenntnis von Goethes Entwickelung zu tun ist, immer nach einer chronologisch geordneten Ausgabe der Gedichte und nach einem diplomatischen Abdruck der ältesten Fassungen fragen wird. Die Weimarer Ausgabe erfüllt den ersten Wunsch gar nicht, den zweiten nicht genügend: dem Variantenapparat mit seinem eklektischen Verfahren hat schon mancher Sprach-, Stil- und Metrikforscher ratlos gegenübergestanden und offenbare, grobe Fehler sind nicht selten. Ich selbst habe die große Heidelberger Pindarsammlung (aus Böhmers Nachlaß) vergeblich befragt, woher Goethe (5. Olymp. Ode) die merkwürdige Lesart „Oanis" haben konnte, bis mich ein Einblick in das Original der Pindarübersetzung (Leipziger Bibliothek) belehrte, daß G. richtig „Danus" setzte. In derselben Ode hat Loeper noch einen weiteren, wesentlichen Fehler. Da ist denn Wolffs neues Unternehmen, das sich nicht bloß auf die Gedichte des jungen G. beschränken soll, freudig und dankbar zu begrüßen; an Fleiß und Sorgfalt in der Benützung der Quellen, auch an glücklichen Entdeckungen hat es ihm nicht gefehlt, wie ihm denn Suphans Rat zur Seite stand. Nur hätte er wirklich diplomatisch, bis in orthographische Kleinigkeiten hinein die Vorlagen kopieren und damit den Augenschein ersetzen sollen; die chronologische Anordnung ist natürlich vielfach von subjektiven Erwägungen beeinflußt. Doch läßt sich hier auf Einzelheiten so wenig eingehen, wie wir W.'s überreichen, das Buch für den Studenten wesentlich verteuernden, dabei rein philologischen Kommentar kritisch mustern

Digitized by Google

können. Die Einzelerklärung, die nicht auf einer fortlaufenden Darstellung von Goethes innerer Entwicklung beruht, kann der nur aus dem Ganzen heraus verständlichen Lebensstimmung der Oden z. B., mit ihrem innerlichen Aufschwung zur Gottheit bei äußerer Selbstbeschränkung, nicht voll gerecht werden. Höchst lobenswert sind aber die genauen, stofflichen Analysen und Quellennachweise, die Grundlage für künftige Seminarinterpretationen; dagegen kann die statistische Aufnahme von G.'s Sprach- und Versformen nach dem Schema der antiken Grammatik, Metrik und Rhetorik nicht als Reproduktion der künstlerischen Absichten des Dichters gelten: hier mußte nach psychologisch-ethischen und ästhetischen Gesichtspunkten beobachtet werden. Wilhelm Braunes Feststellung des immer in einem Gedicht (oder dem größeren Abschnitt eines solchen) durchgehenden, bezw. durchgefühlten Grundtaktes (worauf ich in den Philologiae Novitates 1906, November, S. 29, hinwies) frommt uns und der Schule mehr. Das künstlerische Element wird also in dem zweiten Bande stärker zu betonen und mehr von innen her anzufassen sein. Im übrigen aber sehen wir dessen Erscheinen mit freudiger Erwartung entgegen.

Heidelberg. Robert Petsch.

Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher

mit und ohne Kritik.

Zum Religionsunterricht.

Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen von Herm. Marx, Prof. und Heinrich Teuter, Oberlehrer am Wöhler-Realgymnasium in Frankfurt a. M. III. Band: Stufe der christl. Welt- und Lebensanschauung, für Obersekunda bis Oberprima. Mit zwei Abbildungen (der „Disputa" von Raffael und dem „Zeitalter der Reformation" von W. Kaulbach). Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselring 326 S., geb. 2.75 Mk. — In 3 Teilen: 1. Das Evangelium Christi im apostolischen Zeitalter, 2. Kirchengeschichte, 3. Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Mit einem Anhang, der die ökumenischen Symbole, die der lutherischen und der reformierten Kirche und die Augsburgische Konfession enthält.

Historisch-apologetisches Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht in den obersten Klassen höherer Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrung. Von Joh. Wilh. Arenz, Kanonikus am Kollegienstift zu Aachen. Mit Approbation des hochw. Herrn Erzbischofs von Freiburg. Freiburg i. Br., Herder, 232 S., geh. 2.60 Mk. — Die Verwirklichung eines Gedankens, der auch den Beifall anderer katholischer Autoritäten, wie des Kardinals Kopp, erhalten hat und dessen Ausführung auch für Protestanten nicht uninteressant sein dürfte.

Von Religionsgeschichtlichen Volksbüchern, herausgegeben von Michael Schiele in Tübingen bei J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) sind uns zuletzt zugegangen aus der I. Reihe das 14. Heft: Paulus und Jesus von Prof. D. Jülicher in Marburg; aus der IV. das 17. Heft: Daniel und die griech. Gefahr von Prof. D. Bertholet in Basel, und das 3. Heft (ein Doppelheft): Die Bücher Moses und Josua, eine Einführung für Laien von Adalbert Merx; aus Reihe III Heft 9: Vom Lesen und Deuten heiliger Schriften, Geschichtliche Betrachtungen von Lic. Hans Vollmer in Hamburg; Heft 5: Die urchristliche und die heutige Mission, ein Vergleich von Prof. D. H. Weinel in Jena; von Reihe IV Heft 3 und 4: Das Papsttum, seine Idee und ihre Träger, von Prof. Dr. Gustav Krüger in Gießen; und Heft 6: Die Blütezeit der deutschen Mystik, von Pfarrer D. Paul Mehlhorn in Leipzig. (Jedes einfache Heft geh. 50 Pfg., kartoniert 75 Pfg.) — Wir führen diese Publikationen hier auf, obgleich sie ein Hilfsmittel für den Schulunterricht in der protestantischen Religionslehre weder sein wollen noch auch sein können. Ja, einige von diesen Heften würden wohl auch als Privatlektüre für die Jugend von nicht wenigen Religionslehrern und Eltern wegen des hier vertretenen theologischen Standpunktes abgelehnt werden. Auch für das Volk im Sinne der großen Masse sind sie nicht geeignet, sondern für gebildete Laien, die sich gegenüber den hier gegebenen Lösungen der theologischen Fragen ihr Urteil bewahren und sich nicht zu gläubiger Annahme aller vorgetragenen Ansichten durch das etwas kühne Wort der Ankündigung bestimmen lassen: es seien hier die Dinge so geschildert, wie sie heute die besten unter den vorurteilslosen Sachkennern liegen sähen. In den Kreisen solcher Laien werden die Bücher zweifellos nicht bloß willkommen geheißen werden, sondern auch viele wünschenswerte Belehrung verbreiten. Unter den oben angeführten sind es u. E. besonders drei, die in dieser Hinsicht auf Dank rechnen dürfen, die Darstellung des Papsttums von Krüger, die der deutschen Mystik von Mehlhorn und vor allem die eingehenden Erörterungen

Digitized by Google

über die Bücher Moses und Josua von Merx, Erörterungen, die eine reiche Fülle von Belehrung sicher auch für die enthalten, die diesen Dingen nicht völlig laienhaft gegenüberstehen.

Novum Testamentum graece et latine. Textum graecum recensuit, latinum ex vulgata versione Clementina adiunxit, breves capitulorum inscriptiones et locos parallelos uberiores addidit Frid. Brandscheid, Gymnasii Hadamarensis olim conrector. Tertia editio critica recognita. Cum approbatione Rev. Archiep. Friburgensis. Pars prior: Evangelia. Pars altera: Apostolica. Friburgi Br., Herder XXIV 652, VIII 803, brosch 2.40 und 2.60; geb. 3.40 und 3.60 Mk. — Ein Buch, das nicht bloß in den Kreisen der katholischen Theologen seit längerer Zeit verbreitet und geschätzt ist, sondern auch für evangelische Theologen belehrend sein wird wegen der hier vorliegenden Gestaltung des griechischen Textes und wegen des auf den gegenüberstehenden Seiten gegebenen Abdruckes der Vulgata.

Zum deutschen Unterricht.

Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. Aus der Praxis für die Praxis. Von Prof. Dr. H. Leonhard, Direktor der Goetheschule zu Wilmersdorf-Berlin. Leipzig, Weicher. 2. Aufl., 72 S., kart. 1.25 Mk. — Eingehend und belehrend sind hier auch die Verbesserung und Beurteilung der Arbeiten durch den Lehrer, die Rückgabe der Arbeiten und die Nachverbesserung des Schülers besprochen.

Kant, Schiller, Goethe. Gesammelte Aufsätze von Karl Vorländer. Leipzig, Dürr. 294 S. — Der erste Teil behandelt Schillers Verhältnis zu Kant in seiner geschichtlichen Entwicklung und sodann den ethischen Rigorismus in der Weltanschauung beider; der zweite Teil erörtert den Einfluß, den Kant auf Goethe in den verschiedenen Perioden seines Lebens geübt.

Zum griechischen Unterricht.

Ἡ πατρὶς τοῦ Ὀδυσσέως. Ἐν Ἀθήναις ἐκ τοῦ τυπογραφείου „Νομικῆς." Eine Abhandlung des Erzherzogs Ludwig Salvator über die Ithaka-Leukasfrage und zwei Beiträge von Gustav Lang zur Homerischen Geographie (I Leukas, II Ithaka) ins Griechische übersetzt von Dr. Nikolaos Pavlatos, einem Ithakesier, der auf 179 Seiten eine Geschichte der Ithakafrage vorausgeschickt hat. Am Schluß dieser Darstellung werden die, welche leugnen, daß Ithaka das Vaterland des Odysseus sei, mit denen verglichen, die die Sonne um Mittag leugnen. An Deutlichkeit der Ausdrücke hat ja auch sonst die Polemik bei dieser Frage nichts zu wünschen übrig gelassen. Wir gedenken nach der Auseinandersetzung von Pagenstecher im vor. Jahrgang noch etwas von anderer Seite über das Zetema zu bringen.

Sophokles erkl. von Schneidewin und Nauck. 7. Bändchen: Philoktetes. Zehnte Aufl. bes. v. Rademacher. Berlin, Weidmann 154 S., 1.80 Mk. — Der Kommentar hat nicht wenige und nicht unerhebliche Aenderungen erfahren, worunter manche Bemerkung von Wilamowitz. Im Anhang findet sich als Epimetrum 2. eine interessante Ausführung über eine durch mehrere Belegstellen erwiesene kühne Wortverschränkung.

Die Germanen in der antiken Literatur. Eine Sammlung der wichtigsten Textstellen von Dr. Richard Kunze. II. Teil: Griechische Literatur. Mit einer Karte von Altgermanien. Leipzig, Freytag. 128 S., 1.50 Mk. — Es ist die Fortsetzung der Sammlung, die im vorigen Jahrgang S. 134 von uns aufrichtig begrüßt worden ist: hier nun passend gewählte Stellen des Strabo, Josephus, Plutarch, Appian, Cassius Dio, Herodian, Julian, Libanius, Zosimus, Procop und Agathias mit kurzen Einleitungen über die Autoren.

Auswahl aus den griechischen Philosophen, herausgegeben von Prof. Dr. Oskar Weißenfels (zu Teubners Schülerausgaben gehörig). I. Teil: Aus Plato, Text 160 S., 1.80 Mk. und Kommentar 88 S., 1.60 Mk. (Aus der Apologie, Kriton, Protagoras, Phaidon, Symposion, Laches, Menon, Euthyphron, Gorgias, Phaidros, Politeia, Theaitetos.) — II. Teil: Aus Aristoteles und den nachfolgenden Philosophen, Text 122 S., 1.20 Mk. und Kommentar 110 S., 1.20 Mk. (Aus der Ethik, Rhetorik, Politik und Poetik des Aristoteles, aus Epiktets, Marcus Aurelius', Epikurs, Theophrasts, Plutarchs, Lucians Schriften.) Durch den Namen des Herausgebers hinreichend empfohlen.

Die Kausalsätze im Griechischen bis Aristoteles, von Martin P. Nilsson. I. Die Poesie. (Heft 18 der Beiträge zur historischen Syntax der griech. Sprache, herausgegeben von M. v. Schanz.) Würzburg, Stuber. 145 S., 5.50 Mk. Schließt sich würdig an die früheren Hefte dieser Sammlung an, der wir dank der instruktiven Anleitung des genannten Universitätslehrers und dank der Emsigkeit und Genauigkeit der angeleiteten Schüler jetzt eine ganze Reihe von Abhandlungen verdanken, welche die Entwicklung syntaktischer Erscheinungen durch verschiedene Perioden der griechischen Literatur verfolgt.

Zum lateinischen Unterricht.

Dr. P. Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. (Zu Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre gehörig.) Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. VI und 268 S., brosch. 5 Mk., geb. 6 Mk.

Digitized by Google

C. J. Caesaris de bello Gallico commentarii. Herausgegeben von Wilh. Fries. Mit einem Anhang: Das römische Kriegswesen zu Caesars Zeit. Mit 20 Abbildungen und 1 Karte von Gallien. Zweiter Abdruck der ersten Auflage. Leipzig, Freytag. 220 S., geb. 1.60 Mk.

Titi Livi a. u. c. libri XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXX ed. Ant. Zingerle. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Ministerialrat Dr. P. Albrecht in Straßburg. Mit 2 Karten und 4 Plänen, sowie einer Abhandlung über das römische Kriegswesen zur Zeit der Punischen Kriege. 2. Auflage. Leipzig, Freytag. 336 S., geb. 1.80 Mk.

Ausgewählte Gedichte Ovids. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Sedlmayer. Mit 13 Abbildungen. 7. Auflage. Leipzig, Freytag. 220 S., 1.80 Mk. — Fast die Hälfte der Stücke aus den Fasten, den Klageliedern, den Briefen von Pontus, auch einiges aus den Amores. Eine geschickte, bewährte Auswahl mit zweckmäßiger, kurzer Einleitung und mit Namenerklärung.

Einladung
zur 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

(Aus dem vorigen Heft wiederholt mit einer wesentlichen Erweiterung.)

Die Mehrzahl der am 21. September v. J. in Basel versammelten Vereinsmitglieder entschied sich bei den Fragen nach Zeit und Ort der diesjährigen Generalversammlung unseres Vereins für Pfingsten und für einen Ort Mitteldeutschlands, den zu bestimmen dem in Basel aus unserem Vorstande gewählten Ausschuß überlassen wurde. Durch briefliche Verständigung zwischen den Ausschußmitgliedern gelangte man zur Wahl von **Zwickau** und vom **Pfingstdienstag** in Erwägung, daß dort am Mittwoch und Donnerstag der Pfingstwoche der sächsische Gymnasiallehrerverein tagen wird, und in Erinnerung an mehrere Fälle früherer Jahre, wo sich eine solche örtliche und zeitliche Verknüpfung unserer Jahresversammlung mit der des sächsischen oder bayerischen oder württembergischen Gymnasiallehrervereins, deren Mitglieder ja zum großen Teil auch dem allgemeinen deutschen Gymnasialverein angehören, sehr zweckmäßig erwiesen hat.

Auf eine an den Herrn Gymnasialrektor Prof. Dr. Opitz in Zwickau gerichtete Anfrage erhielt der Unterzeichnete sofort, im Namen zugleich des Gymnasialkollegiums, den Ausdruck lebhafter Freude über unsere Absicht und die Anbietung aller guten Dienste.

Unsere Vorstandsmitglieder bitten wir ergebenst, sich zu unserer Vorbesprechung bereits am Pfingstmontag nachmittags um 6 Uhr in dem Konferenzzimmer des Zwickauer Gymnasiums einzufinden, das uns ebenso wie die Aula durch die Güte des Stadtrats zur Verfügung gestellt ist.

Zu einer geselligen Zusammenkunft laden wir alle bereits eingetroffenen Vereinsmitglieder auf 8 Uhr abends ins Hotel Zur Tanne ein.

Die allgemeine Sitzung wird Dienstag, den 9. Juni, von $^1/_2$10 Uhr an in der Gymnasiumsaula stattfinden. Hier wird in erster Linie Universitätsprofessor Dr. Immisch von Gießen über „Die Rechte der Grammatik im griechischen und lateinischen Unterricht" sprechen, an welches Referat sich wahrscheinlich eine längere Diskussion knüpfen wird. Außerdem haben wir eine Debatte in Aussicht genommen über den von Prof. Uhlig in Basel „über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache" gehaltenen und in unserer Vereinszeitschrift gedruckten Vortrag, zu dessen Besprechung auf unserer vorjährigen Versammlung keine Zeit mehr vorhanden war. Vielleicht würden sich zu solcher Debatte die Bemerkungen eignen, die dort gemacht sind über die Forderung einer nationaleren Gestaltung des höheren Unterrichts S. 172 ff., über das Verlangen nach einer besseren Pflege des deutschen Unterrichts S. 175 ff., über die ganze oder partielle Freigebung bisher obligatorischer Fächer auf den obersten Stufen S. 180 f. Endlich ist

Digitized by Google

Prof. Uhlig bereit, kurz über die Frage der humanistischen Mädchenbildung und die des gemeinsamen höheren Unterrichts von Knaben und Mädchen zu referieren.

An die allgemeine Sitzung wird sich zwischen 2 und 3 Uhr ein gemeinsames Mittagessen in dem genannten Gasthof (das trockene Kuvert zu 3 Mk.) schließen. Anmeldungen zum Essen will Prof. Dr. Langer (Römerstraße 23) so freundlich sein bis zum 5. Juni entgegenzunehmen.

Die Beteiligung von Damen ist bei dem Essen, wie bei unseren Verhandlungen sehr willkommen, ebenso wie die von Freunden unserer Sache, die nicht Vereinsmitglieder sind.

Am 10. u. 11. Juni findet, wie bemerkt, die achtzehnte Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins statt und, da zur Teilnahme an deren Verhandlungen die Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins von dem Zwickauer Ortsvorstand des Sächsischen Vereins freundlichst eingeladen worden sind, so erlauben wir uns aus dem Programm dieser Versammlung Folgendes mitzuteilen.

Mittwoch den 10., nachmittags 4 Uhr, wird in der Aula des Zwickauer Gymnasiums Bericht über die Braunschweiger Versammlung des deutschen Oberlehrerverbandes erstattet werden. Sodann werden in der Abteilung für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte sprechen Professor Dr. Ilberg von Leipzig über das interakademische Corpus medicorum antiquorum und Prof. Dr. Broschmann von Zwickau über Hemmnisse und Erleichterungen des Griechischlernens; in der Abteilung für neuere Sprachen Prof. Dr. Hartmann von Leipzig über den Fachlehrer im Organismus der höheren Schule; in der Abteilung für Mathematik und Physik Prof. Finsterbusch von Zwickau über den organischen Zusammenhang von Stereometrie und Projektionslehre und die Belebung des geometrischen Unterrichts durch Aufgaben aus der Physik; in der Abteilung für den Religionsunterricht Oberlehrer Dr. Hennig von Leipzig über Jugendpsychologie und Religionsunterricht. — Abends 8 Uhr findet eine gesellige Vereinigung im Saale des Gasthofes zur Tanne statt. — Donnerstag den 11. sprechen in dem öffentlichen Teil der Hauptversammlung vormittags 11 Uhr Oberlehrer Dr. Teufer von Schöneberg über gymnasiale Mädchenbildung und Prof. Dr. Stoetzner von Zwickau über Lehrerbibliotheken höherer Lehranstalten. — Während beider Versammlungstage befindet sich im Zeichensaale des Gymnasiums eine sehr sehenswerte Ausstellung von Büchern und Handschriften der Ratsschulbibliothek. — Den Abschluß bildet ein Festmahl mittags 2 Uhr im Saale des Schwanenschlosses.

Als Gasthöfe kommen in Betracht Hotel Kästner, Hotel Wagner (beide unmittelbar am Bahnhof), Hotel Deutscher Kaiser, der Erzgebirgische Hof, Hotel Zur Tanne (dieses unmittelbar neben dem Gymnasium).

Friedrich Aly,
z. Z. erster Vorsitzender.

Abgeschlossen gegen Ende Mai.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben.

Vortrag gehalten von Geheimerat **W. Windelband** aus Heidelberg am 29. Mai in der Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums.

Hochansehnliche Versammlung!

Sie überraschen und beschämen mich zugleich durch die außerordentliche Liebenswürdigkeit, mit der Sie mich aufnehmen. Schon die gütigen Worte Sr. Excellenz Ihres Herrn Vorsitzenden, des Grafen Stürgkh, sodann die mich in der Tat völlig überraschende und wirklich tief beschämende Ansprache, mit der mein verehrter Herr Kollege Laurenz Müllner mich begrüßt hat, und nun Ihr gemeinsamer Zuruf, das alles will mir fast zu viel erscheinen im Verhältnis zu den anspruchslosen Überlegungen, die ich Ihnen vorzutragen die Ehre haben werde. Das beste, was ich Ihnen bringen kann, ist ja der herzliche Glückwunsch zu dem, was dieser Verein getan und was er erreicht hat. Wenn wir mit gespannter Erwartung und froher Sympathie Ihrer Tätigkeit gefolgt sind, so darf ich wohl sagen, daß — wie ich selbst — so alle Freunde des humanistischen Gymnasiums drüben im Reich von hoher Freude erfüllt worden sind, als wir vernahmen, daß nicht zum wenigsten unter Ihrer tatkräftigen Mitwirkung die Enquete des Kaiserstaates zu der Gewißheit geführt hat, daß auch hier die humanistische Bildung als ein wesentlicher Bestandteil des Mittelschulunterrichtes erhalten bleiben soll und daß, wie es Ihr hochverehrter Herr Vorsitzender in Ihrer letzten Sitzung bei seinem Berichte formulierte, auch hier eine „Politik der mittleren Linie" eingeschlagen wird, wonach die gleichberechtigte Nebeneinanderstellung verschiedener Wege zum Studium der Hochschule anerkannt und durchgeführt werden wird.

Wie sich das nun im einzelnen gestalten soll, ist natürlich eine Frage der Zukunft, und dafür etwa besondere Vorschläge in schultechnischem Sinne zu diskutieren, fühle ich mich nicht befugt. Auch die Erfahrungen, welche etwa drüben im Reiche bisher haben gesammelt werden können, sind ja dazu noch viel zu gering. Die Wirkung einer solchen Mittelschulreform, die Bedeutung, welche sie für das ganze Bildungsleben des Volkes besitzt, kann sich ja erst mindestens im Verlaufe einer ganzen Generation entwickeln. Wie wenig deshalb jetzt etwa schon von entscheidenden Erfahrungen in dieser Hinsicht zu reden ist, zeigt sich gerade in einem Punkte, der die Universitäten speziell angeht und den ich deshalb allein hervorheben möchte, weil er in den breiten Diskussionen dieser Frage verhältnismäßig am wenigsten behandelt worden ist.

Die völlige Gleichberechtigung, mit der drei verschiedene Vorbereitungsweisen jetzt in das akademische Studium führen, legt der gegenwärtigen Generation der Hochschuldozenten eine ganz außerordentlich schwierige Pflicht, eine besondere pädagogische Forderung auf: sie sollen allen diesen verschiedenen Vorbildungen gegenüber, die das gleiche Recht zu lernen gewähren, in ihrer Lehre

Digitized by Google

verständlich und eindringlich sein und dabei doch das wissenschaftliche Niveau des akademischen Vortrages nicht um ein Haar breit herabsinken lassen. Das ist eine schwere Aufgabe, und jeder Einzelne muß sich auf das Sorgfältigste überlegen, wie er ihr in seinem Fache gerecht werden kann: daß das nicht leicht ist, diese Erfahrung haben wir allerdings bereits gemacht.

Aber nicht von derartigen einzelnen Problemen der zukünftigen Organisation des Unterrichtes zu Ihnen zu sprechen, ist meine Absicht. Der Zustand, zu welchem die Entwicklung der Frage jetzt gelangt ist, erlaubt es, eine allgemeinere Betrachtung der ganzen Bewegung und des Streites, der dabei ausgefochten wird und weiter ausgefochten werden muß, wenigstens in kurzem zu versuchen. Wir stehen ja in der Tat nun schon durch mehr als zwei Jahrzehnte auf dem ganzen weiten Boden des deutschen Kulturlebens in einer Art von Bildungsbewegung, die sich selbstverständlich als eine Reform unseres Unterrichtssystems, als die Frage der Schulzwecke entwickeln mußte.

Wenn ich den Motiven nachzugehen versuche, welche diese Bewegung ausgelöst haben, so liegen sie in erster Linie zweifellos in dem voluntaristischen und zugleich utilistischen Zuge unserer Zeit. Manche von Ihnen entsinnen sich gewiß mit mir noch des großen Eindruckes, den — das war wohl der erste von diesen Vorstößen — ein merkwürdiges Buch gemacht hat, das uns „Rembrandt als Erzieher" aufnötigen wollte, ein Buch, das in kürzester Zeit zahlreiche Auflagen erlebte und von dem heute niemand mehr redet. Seitdem sind uns viele andere „Erzieher" empfohlen worden, und an zahllosen Stellen, von berufenen und unberufenen Persönlichkeiten, werden uns Heilmittel der verschiedensten Art für unser Bildungswesen angepriesen, als ob dieses den Anforderungen des neuen Lebens durchaus nicht mehr genügen wollte. Das lag, wie es sich gerade in jenem Buche zuerst symptomatisch ankündigte, in einem leidenschaftlichen Drange nach Leben, nach Tat, nach Entfaltung der Persönlichkeit, nach Ausbildung und Ausladung des Willens. Eine Menge von Kulturverhältnissen und von inhaltlichen Bestimmungen unserer Geschichte, auf die ich im einzelnen jetzt nicht näher einzugehen vermag, haben dazu beigetragen, diese Richtung des neuen Lebens herbeizuführen und zu verstärken, und sie hat sich als ein Bedürfnis nach Unmittelbarkeit des Lebens und Handelns in lebhaftem Gegensatze zu dem intellektualistischen Gepräge entwickelt, das unser deutsches Leben in den vorhergehenden Jahrzehnten aufgewiesen hatte und das, wie es einst als gepriesener Vorzug unseres nationalen Wesens gegolten hatte, nun als der Grund unserer Schwäche gescholten zu werden sich gefallen lassen mußte.

Es steckt in dieser Bewegung etwas von dem Zuge der Renaissance und darum zugleich auch wieder ein heftiges Bedürfnis, die Last der Tradition, die in dem intellektuellen Dasein steckt, abzuwerfen. Es gibt Zeiten, wo der Menschheit ihr Schulsack zu schwer zu werden scheint und wo sie plötzlich meint, sich aufraffen zu müssen, um ihn abzuwerfen, um ihn los zu werden, um ganz frank und frei sich der Wirklichkeit selbst in die Arme zu werfen. Aber gerade die Renaissance sollte in dieser Hinsicht das lehrreichste Beispiel sein; sie zeigt dem, der sehen will, auf die deutlichste Weise, daß man auch mit allem leidenschaft-

Digitized by Google

lichen Drange von der Tradition nicht loskommt, daß sie dem geschichtlichen Menschen unweigerlich im Blute steckt und daß, wenn er meint, irgendwelche Traditionen abzuwerfen, er, gewollt oder ungewollt, bewußt oder unbewußt, in eine andere verfällt. Das hat die Renaissance auf allen Gebieten bewiesen, in Kunst und Wissenschaft nicht anders als im religiösen und staatlichen Leben. Diese Unentfliehbarkeit der Tradition sehen wir vielleicht am deutlichsten an dem charakteristischen Denker und Dichter unserer Tage, an Nietzsche, der selbst in seinen Jugendjahren mit aller Leidenschaft das Abwerfen der Last der historischen Tradition für den Idealmenschen der Zukunft proklamierte. Er selber aber, was wäre er gewesen ohne diese feinste und tiefste Tränkung seines geistigen Wesens gerade mit dem Geiste des klassischen Altertums, ohne diese vollkommene Verarbeitung aller höchsten Schätze der Bildung aus allen Zeiten? Und was wäre er in seiner Wirkung gewesen ohne die Resonanz, die seine poetisch hochentwickelte Sprache, seine Feinfühligkeit einer in allen Tönen weltgeschichtlicher Erinnerung spielenden Darstellung nur finden konnte bei einem ästhetisch durchgebildeten und historisch erzogenen Geschlecht?

Aber der voluntaristische Zug, der in Nietzsches dionysischem Grundwesen mit seiner apollinischen Bildung ringt, hat sich bei der großen Masse der Zeitgenossen durch den utilistischen Zug gefärbt und verstärkt. Dieser Utilismus hängt selbstverständlich mit dem Charakter unseres Zeitalters der Technik zusammen, von dem Rudolf Eucken einmal sehr gut gesagt, daß der große Dank, den unsere Zeit ihrer Beschäftigung mit der Natur und dieser Natur, die sie damit beherrscht, selbst schuldet, unser Denken wehrlos unter die Herrschaft derjenigen Denkformen bringe, denen man so Gewaltiges verdankt. Gerade dieser Utilismus aber meinte den ganzen historischen Ballast unserer traditionellen Bildung loswerden zu können, um sich, unbeirrt von ihren Vorurteilen, einer reinen Auffassung der natürlichen Wirklichkeit hinzugeben.

Die voluntaristische Richtung, die uns mit ihrer Kritik des bisherigen Bildungssystems in zahllosen Vertretern entgegentritt, ist immer auf den einen Grundton gestimmt: „Wir lernen zu viel, wir wollen zu wenig", und von hier aus empfiehlt sie, wie es dereinst schon im Zeitalter des Rationalismus von den Philanthropisten geschah, die Konzentration alles Unterrichtes auf die Erziehung des Willens und der Persönlichkeit ebenso wie die kräftige Ausbildung des tätigen Leibes im Turnen und im Sport. Und im Anschluß daran sagt der Utilismus: Wenn wir bei alledem doch nun einmal lernen müssen, dann doch nur das, was wir brauchen, doch nur das, was wir auf irgendeine Weise für die praktischen Ziele unseres täglichen Lebens verwenden können. Das ist alles recht schön und in manchem Sinne förderlich, in manchem Sinne auch gut zur Aufhebung und Ergänzung früherer Einseitigkeiten. Aber es hat doch auch seine bedenkliche Seite. Wenn man diese Stimmen der Reformer hört und auch wenn man — wir wollen uns das nicht verbergen — die Jugend von heute, wenigstens zu einem großen Teile, in der Art ihrer Betätigung ansieht, so muß man sich sagen: es scheint uns eines verloren zu gehen, die Freude am Lernen als solchem, die Freude an der geistigen Arbeit, die Freude an dem inneren Ausleben des

Digitized by Google

Menschen, die Freude an dem geistigen Reifen um seiner selbst willen. Solch ein reiner Trieb des inneren Strebens hat vor Jahrzehnten noch die deutsche Jugend erfüllt, aber im Gedränge des modernen Lebens, in der vielgestaltigen Ergossenheit unseres Daseins in die Außenwelt, beginnt er zweifellos uns abhanden zu kommen.

Endlich ist zu den voluntaristischen und utilistischen Motiven noch ein anderes Moment hinzugekommen, und dieses ist vielleicht in der Gesamtheit unserer Zustände das wirksamste von allen: das soziale. Die deutsche Kulturentwicklung hat vor 100 Jahren in der Schöpfung des ästhetisch-historischen Bildungssystems gegipfelt, das zugleich ein philosophisches Bildungssystem gewesen ist, und dieses hat lange Jahrzehnte hindurch unserem Volke den einheitlichen inneren Halt und die Gemeinschaft der geistigen Nationalität gegeben. Aber jenes Bildungssystem war — das dürfen wir auch nicht verkennen — zu seiner Zeit nur in einer verhältnismäßig dünnen Oberschicht lebendig und wirksam. Nun aber haben die Bewegungen des 19. Jahrhunderts das wahr gemacht, was einer der großen Schöpfer jener idealistischen Bildung, Hegel, vorahnend mit den Worten ausgesprochen hat: „Die Massen avancieren". Sie avancieren auch in dem Sinne, daß sie an den Bildungswerten der Kultur ihren vollen Anteil in Anspruch nehmen, und wir können heute die merkwürdige und beschämende Beobachtung machen, daß jener Bildungsmüdigkeit, die in den oberen Schichten der Gesellschaft Platz gegriffen hat, in den übrigen Schichten eine Bildungsbedürftigkeit von gewaltiger Energie gefolgt ist. Aber diese Bildungsbedürftigkeit der Massen richtet sich nun wieder auf eine Art der geistigen Nahrung, die für ihre Vorstellungsweise und ihre Lebenszwecke, für ihre Gefühls- und Willensrichtung brauchbar zu sein verspricht.

Das sind, wenn ich recht sehe, die Hauptmomente, welche in der Tat dazu geführt haben, daß sich während der letzten Jahrzehnte unsere Bildungsideale in großer Ausdehnung verschoben haben: und wo sie sich nicht von selbst verschoben, ist noch in ausgiebiger Weise von Berufenen und Unberufenen an ihnen herumgeschoben worden. Alle diese Versuche lassen sich im Grunde genommen darauf zurückführen — und das ist der tiefste Sinn der Sache —, daß wir mit einem solchen Streben nach neuen Bildungswegen schließlich auf der Suche nach einer neuen Weltanschauung sind, nach einer Weltanschauung, die sich aus den mächtig umgestalteten Verhältnissen unseres Lebens herausgebären will. Damit hängt es ja auch wesentlich zusammen, daß wir in unseren Tagen wieder in weiteren Kreisen eine ernste und lebhafte Beschäftigung mit der lange verschmähten und verachteten Philosophie feststellen können.

Aber die Philosophie kann die ersehnte neue Weltanschauung noch nicht aus Einem Gusse geben: denn sie selber ist geteilt durch den Zwiespalt der Überlieferung, die sie aus dem 19. Jahrhundert übernommen hat, den Zwiespalt zwischen historischem und naturwissenschaftlichem Denken. Das positive Zeitalter, welches die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bedeutet hat, ein Zeitalter, das, der Philosophie fremd, wenn nicht feind, sich in seiner intellektuellen Arbeit den positiven Disziplinen zuwandte, ist in demselben Maße ein Zeitalter der großen

Digitized by Google

historischen Wissenschaft, wie ein Zeitalter der großen Naturforschung gewesen, und die beiden Denkweisen, die diesen Sonderwissenschaften zugrunde liegen, stellen nun gleiche Anforderungen und haben gleiches Recht an die neue Weltanschauung, welche zu ihrer Ausgleichung berufen ist, diese Weltanschauung, die doch in letzter Instanz das ersehnte neue Bildungssystem erst wird begründen können.

Hierin nun, in dem jetzt noch unausgeglichenen Zwiespalt jener beiden Denkformen, der naturwissenschaftlichen und der historischen, liegt eigentlich, wenn wir genau zusehen und in die Tiefe dringen, der letzte Grund des Streites auch um die praktischen Probleme — der Kern der Schulfrage. Betrachten wir dabei die Stellung der Parteien, so wäre es ungerecht, zu verkennen, daß von seiten der historischen Denkweise und der Vertreter der humanistischen Bildung die Berechtigung der Methoden und Auffassungsweisen der Naturforschung und ihre Stellung in dem allgemeinen Zusammenhange des geistigen Lebens im großen und ganzen immer rückhaltlos theoretisch und praktisch anerkannt worden ist. Weit eher haben wir es erlebt, daß von seiten der naturwissenschaftlichen Vorstellungsweise jener Ruf nach Abkehr von der humanistischen Tradition, nach einem Bruch mit unserer ganzen historisch gerichteten Bildung und das Verlangen nach einer wesentlich mathematisch-naturwissenschaftlichen Erziehung unserer gesamten Jugend ertönte. Es liegt ja nahe genug, daß diejenigen Bestrebungen, welche den Hauptwert darauf legen, die Jugend für das gegenwärtige Leben zu erziehen, welche die sichere Stellung zu den Aufgaben unseres realistischen, unseres technisch bewegten und aufgeregten Zeitalters an die Spitze der Unterrichtsziele stellen, es liegt nahe, daß diese meinen, für solche Erziehungszwecke mit den Denkmitteln auszukommen, mit denen die eindrucksvollen Ergebnisse der Naturforschung gewonnen zu sein scheinen. Es ist begreiflich, daß man in dieser Weise denkt, die neue Zeit brauchte die Irrgänge, die das menschliche Denken in der Geschichte durchgemacht hat, nicht erst nach- und mitzumachen, wir seien reif, in unmittelbarem Erfassen an die Wirklichkeit der Natur mit unserer Erkenntnis heranzutreten, auch die Jugend müsse frei werden von der Last der historischen Irrtümer.

Aber gemach! „Es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten." Wer so redet von der Schädlichkeit der humanistischen Tradition, der ahnt wohl nicht, wie viel Tradition in der heutigen Naturwissenschaft und in ihren Theorien steckt. Aber man braucht nur einigermaßen sich mit dem Entwicklungsgange vertraut zu machen, durch den die moderne Naturforschung gerade in ihren Größen, wie Kepler und Galilei, sich aus der humanistischen Überlieferung herausgearbeitet hat, um darüber klar zu werden, daß unsere heutige Naturwissenschaft selbst ein Produkt der Begriffsarbeit von zwei Jahrtausenden ist. Gerade die Methoden, mit denen wir heute die Natur denken, beruhen in keiner Weise auf dem unbefangenen und von selbst gegebenen Auffassen des natürlichen Menschen, sondern sie enthalten ihren wesentlichen Grundzügen nach die Formen eines abstrakten Denkens, welches selber eines der allergrößten Ergebnisse der intellektuellen Arbeit des Menschen in seiner Geschichte bedeutet: und sie sind in

Digitized by Google

ihrem Wesen und Werte nicht zu verstehen, wenn man sie nicht als ein solches Erzeugnis der historischen Arbeit begreift.

Nehmen wir z. B. die Vorstellung des Naturgesetzes, oder den Grundbegriff des Atoms, oder das Prinzip der Energie, sie alle haben erzeugt werden müssen in einer großen mühevollen Denkarbeit der Generationen: ihr Sinn, ihr Inhalt hat gewechselt, er hat sich vertieft, er hat sich korrigiert im Laufe der Zeit. Nur wer ihre Geschichte kennt, nur wer weiß, welche Wandlungen diese Denkformen durchgemacht haben, besitzt den Maßstab für die Beurteilung ihres Geltungswertes. Er bekommt Respekt vor der gewaltigen geschichtlichen Arbeit, die in der heutigen Wissenschaft steckt, aber er lernt auch Vorsicht in dem Glauben an die natürliche Selbstverständlichkeit ihrer Geltung, an ihren absoluten Wert. Wer diese Geschichte nicht kennt, der wird jeder gegenwärtigen Form der Theorie, die sich ihm als ein zwar neu Gefundenes, aber zeitlos Giltiges darstellt, kritiklos anheimzufallen in Gefahr sein.

Gerade die erkenntnistheoretischen Untersuchungen des letzten Jahrzehnts gehen von allen Seiten mit einer merkwürdigen Übereinstimmung des Ergebnisses darauf aus, in den Formen unserer Naturerkenntnis etwas aus dem Bedürfnis, aus den Wertbestimmungen, aus den Tätigkeitsaufgaben des Menschen im Prozesse der Geschichte Hervorgegangenes, Herangezogenes, durch Auswahl und nach Brauchbarkeit des Einzelnen erst Zusammengefügtes uns darzustellen. Die pragmatistischen Theorien, die in der anglo-amerikanischen Philosophie heutzutage eine so große Rolle spielen, die erkenntnistheoretischen Systeme, die aus der Werttheorie in Deutschland wie in Frankreich herstammen, sie alle laufen darauf hinaus, uns zu zeigen, daß die Auffassungsformen der Naturgesetzmäßigkeit, die bei Kant als ein apriorischer, d. h. notwendiger und allgemein giltiger Besitz des „Bewußtseins überhaupt" galten, in einer geschichtlichen Bewegung begriffen sind, in einer zweckvollen Bewegung, die durch die Bedürfnisse des Menschen, nicht des einzelnen natürlich, sondern der Menschheit als eines gesamterkennenden Wesens bestimmt oder wenigstens mitbestimmt wird.

So ist die naturwissenschaftliche Theorie, sobald man ihrem Ursprung und ihrem Wesen nachgeht, eines der besten Zeugnisse dafür, daß, was dem naiven Menschen von heute als ein natürlich Selbstverständliches oder ein eben erst Entdecktes vorkommt, in Wahrheit eine Errungenschaft der historischen Bewegung ist und daß — wir mögen uns drehen wie wir wollen — wir uns doch immer unentfliehbar in den historischen Gedankengängen unserer geistigen Vorfahren befinden:

„Wer kann was Kluges, wer was Dummes denken,
Das nicht die Vorwelt schon gedacht?"

Diesen Werdegang uns vor Augen zu halten, ist deshalb jedenfalls klüger und erzieherischer, als jene Tradition in Bausch und Bogen zum alten Eisen zu werfen. Freilich werden wir nicht bei dem historischen Relativismus uns genügen lassen, der für manche der Modernen sich aus diesem Tatbestande ergeben hat: aber wenn wir irgend hoffen dürfen, aus dem Wechsel der Meinungen im theoretischen wie im praktischen Leben zu ewigen und absoluten Werten vor-

Digitized by Google

zudringen, so führt der Weg dazu nicht durch die vermeintliche Unmittelbarkeit einer naturalistischen, traditionsfreien Erfassung der Wirklichkeit, sondern nur durch den historischen Prozeß selbst, der in seiner gewaltigen Notwendigkeit durch alles Streben, Irren und Erreichen der Individuen und der Zeitalter hindurch sich in sich selber zielsicher korrigiert und befestigt. Auch für unsere Frage gilt es deshalb, daß der Kulturmensch überhaupt nicht schon mit und in dem natürlichen Menschen *gegeben*, sondern für den geschichtlichen Menschen *aufgegeben* ist und durch ihn allein verwirklicht wird. Darum besteht ja alle Erziehung, die wir leisten, alle Bildung, die wir leiten können, wesentlich darin, aus dem natürlichen Menschen den historischen zu machen.

Schon das Einfachste und Elementarste, die alltäglichsten Künste des Lesens, des Schreibens und des Rechnens, die unsere Schule den kleinen Kindern beibringt, bedeutet ja nichts anderes als die Einführung in den großen intellektuellen Entwicklungsgang der Menschheit, welche all dieses, was den neuen Menschenkindern so spielend zugeführt wird, in schwerer Arbeit und großer Bedrängnis erst hat erwerben und schaffen müssen. Das sollte jeder, der diese Arbeit leistet, in seinem Gewissen sich vorhalten: daß er berufen ist, eine neue Generation in den geistigen Prozeß von Jahrtausenden aufzunehmen. Und was von diesem Einfachsten gilt, das gilt erst recht von allem Höheren und Besseren: denn nur aus der Geschichte stammen die Wertinhalte des Menschenlebens, zu deren selbstständigem Ergreifen die Jugend herangebildet werden soll, und deshalb müssen wir sie sie historisch erleben und neu erzeugen lassen.

Die Religion, in die wir das neue Geschlecht einleben lassen, ist nicht die natürliche, sondern eine historische. Wir werden nicht daran denken, das Kind in das religiöse Leben durch die Mitteilung irgendeiner Vernunftlehre einzuführen, sondern wir werden es sich herausentwickeln lassen aus der Form des religiösen Daseins, in das es durch seine Geburt hineingestellt ist, und das ist immer eine geschichtliche, eine positive Religion. Wir brauchen darum den jungen Menschen nicht ängstlich in dieser Tradition festzuhalten, sondern wir müssen es seinem eigenen Wesen und seinem eigenen Leben überlassen, wie er diese Tradition in sich verarbeiten und wie er sich daraus herausarbeiten wird. Aber den Weg durch die Geschichte hindurch müssen wir alle in dieser wie in den übrigen Sphären der geistigen Entwicklung durchmachen.

Oder, wie will man dem Naturkinde etwas vom Wesen des Staates, von seinen Beziehungen zum öffentlichen Leben beibringen anders, als indem man es dies historisch miterleben und mitmachen läßt, indem man es einfügt in die große Gesamttradition seines Volkes, in der es weiter zu leben und zu wirken berufen ist? Auch von allen unseren ökonomischen Verhältnissen, von dem allgemeinen und dem individuellen Wirtschaftsleben gilt es doch, daß es dem Einzelnen nur verständlich ist durch das Eindringen in die Geschichte seiner Entwicklung, durch das Begreifen der allmählichen Umbildung der Lebensbeziehungen der Menschheit: gerade die mächtigen Umwälzungen des gesellschaftlichen Daseins, in denen wir heute stehen, lassen die schweren Gefahren, die sie für ein unreifes Urteil bei sich führen, überwindbar erscheinen nur durch die Zucht des historischen Verständnisses.

Digitized by Google

Und endlich — um noch Eines zu erwähnen, das für die Interessen der modernen Bildungswelt von besonderer Bedeutung ist — wie soll der Mensch heranreifen zum Verständnis der Kunstwerke? Auch hier führt der Weg zur Erfassung des Ewigen nur durch den Entwicklungsgang des Zeitlichen. Wohl sind es die ganz Großen, die uns emporheben auch über ihre Zeit. Aber gerade an ihnen werden wir am allerbesten lernen müssen und zu verstehen suchen, wie aus dem Milieu, aus dem ganzen Treiben der geschichtlichen Umgebung heraus die geniale Persönlichkeit sich zu ihrer Eigengestaltung entwickelt hat. Kein Gebiet ist vielleicht günstiger für die Auffassung dieses fundamentalen Verhältnisses zwischen der Tradition und dem aus der Tradition emporwachsenden absoluten Werte, als das geschichtliche Leben der Kunst auf allen ihren Gebieten. Hier gerade sehen wir, daß man nirgends bloß naturalistisch anpacken darf, um die Kulturgüter der Menschheit als solche aufzufassen und in sich aufzunehmen, sondern daß man seinen inneren Anteil an ihnen nur dann gewinnt, wenn man sie in ihrem historischen Werden, in ihrem Herauswachsen aus der Tradition miterlebt. Wer das entbehren zu können glaubt, der kommt schließlich dahin, die Art von Originalität darzustellen, die Goethe mit den Worten bezeichnet hat: „Ein Narr auf eigne Hand!"

Indessen brauchen wir nun darum nicht alle Tradition mitzumachen, sondern das ist das Große und Bewunderungswürdige an dem Prozeß der Geschichte, daß er sich in sich selber bestimmt und begrenzt. Es gibt eine Konzentration des historischen Lebens der Menschheit. In der Mitteilung ihrer Errungenschaften von Generation auf Generation, in dem mitschaffenden Nacherleben des jüngeren Geschlechtes steckt ein Prozeß der Auswahl des Wirksamen und des Werthaften, der Bewährung und Befestigung der inneren Lebensgüter. Wie in den Apperzeptionsvorgängen des Individuums, so schlägt sich auch in den Kulturbewegungen der Gattung ihr dauernder Besitz an geistigen Gütern nieder. So hat sich aus den zerstreuten Anfängen des Lebens dieser Spezies „homo sapiens" mit der Zeit eine geistige Gemeinsamkeit herausgebildet. Denn, wie es auch mit dem natürlichen Ursprung des Menschengeschlechtes bestellt sein möge — das hat die Naturwissenschaft, die Biologie zu untersuchen und vielleicht zu entscheiden —, für die geschichtliche Betrachtung ist der Mensch im Anfange verstreut über die Erde, geteilt, getrennt, die Völker einander fremd und feind: und der eigentliche Sinn, der wahre Inhalt der geschichtlichen Entwicklung, das was uns berechtigt, von der Geschichte der Menschheit als von einem einheitlichen sinnvollen Prozeß zu reden, das besteht in dem Zusammenwachsen der getrennten Gebilde, in der Erzeugung einer Gemeinschaft, einer äußeren und inneren Lebensgemeinschaft der Völker, in der sich mit allmählichem Fortschritt das entfalten soll, was nach Herder das Thema der Geschichte ist: die Humanität.

Den bedeutsamsten Schritt in dieser Entwicklung, die das Wesen der Geschichte ausmacht, in dieser Konzentration ihres inneren Gemeinschaftslebens hat nun die Menschheit zweifellos in derjenigen Phase getan, die wir die Mittelmeerkultur nennen. Seit den Tagen Alexanders ist aus dem großen Ineinander und Durcheinander der Völker, die das Mittelmeer umwohnten, der

Digitized by Google

damaligen *οἰκουμένη*, der bewohnten Erde, eine Einheit emporgewachsen, zu der griechische Wissenschaft und Kunst die geistige Grundlage, zu der das Römertum nachher mit seinen machtvollen Institutionen den äußeren Rahmen gegeben hat und aus der als letztes Ergebnis unsere christliche Kultur hervorgegangen ist. Deshalb bildet in der Kontinuität der geschichtlichen Entwicklung diese Mittelmeerkultur die bleibende Grundlage für alle folgenden Gestaltungen der Lebenseinheit der Menschheit. Ihre Reste haben die Bildungsnahrung des Mittelalters ausgemacht; sie hat seit der Renaissance ihren ganzen Reichtum zu neuer Entfaltung in den modernen Völkern gebracht, und wenn wir heute sehen, daß sich räumlich diese Mittelmeerkultur zu einer atlantischen Kultur zu erweitern begonnen hat, so wird auch diese, so wunderlich sie sich manchmal zu stellen scheint, jene historische Grundlage nicht verleugnen dürfen. Gerade in diesem Sinne war es von höchstem Interesse, aus dem Berichte, der in einem der letzten Hefte Ihres Vereins, meine Herren, mitgeteilt wurde, das rege Verständnis zu ersehen, das auch drüben, jenseits des Ozeans, für den unverrückbaren Wert dieser Tradition lebendig und kräftig sich regt. Gerade das ist wertvoll, daß auch Amerika, das „keine verfallenen Schlösser hat und keine Basalte", für sein Bildungsleben den Wert der Tradition begreift.

In diesen Verhältnissen liegt das welthistorische Recht der humanistischen Bildung. Von ihrem Werte für unser deutsches Kulturleben brauche ich in diesem Kreise kein Wort weiter zu sagen; ich könnte nur wiederholen, was schon besser gesagt worden ist. Nur darauf möchte ich — und gewiß in Ihrem Sinne — kurz hinweisen, was ich für eines der wichtigsten Momente in dem gegenwärtigen Bildungsstreite halte: wir würden die lebendigen Beziehungen zu unserer großen deutschen Literatur, zu dem Besten, was wir an gemeinsamem Bildungsschatze besitzen, unwiderruflich abschneiden, wenn wir der Entfremdung unserer Jugenderziehung vom klassischen Altertum nachgeben wollten. Wer kann Goethe und Schiller, wer kann Platen und Grillparzer lesen, der nicht durch die humanistische Bildung hindurchgegangen ist? Und ich denke dabei nicht, wie man wohl gelegentlich gemeint hat, an das Verständnis von Namen und Personen oder gar von mythologischen Bezeichnungen, sondern ich denke an die Lebensauffassung, an den Geist des klassischen Altertums, aus dem heraus allein wir auch diese größten Erzeugnisse des deutschen Geistes begreifen und miterleben können. Es ist ebenso charakteristisch wie betrübend, daß in der jüngeren Generation mit der Abwendung vom Humanismus auch die Entfremdung von unserer eigenen Literatur Hand in Hand geht.

Im Grunde genommen ist also die Verschiedenheit des Standpunktes der Parteien in dem modernen Schulstreit auf ihre verschiedene Stellung zu der historischen Tradition zurückzuführen, und diese verschiedene Wertung kommt nun auch noch an einem anderen wesentlichen Punkte zutage, der in der Entwicklung des gemeinsamen Kulturlebens das bedeutsamste ausmacht. Denn wie vollzieht sich zuletzt alle jene Tradition? Was ist ihr wesentlichstes und bedeutsamstes Vehikel? Es ist zweifellos die Sprache. Sie ist die Grundform der Tradition, worin der Inhalt des Lebens von Generation zu Generation weitergegeben und

Digitized by Google

zu neuer Fruchtbarkeit gestaltet wird. Darum ist die Stellung zur Sprache und zu ihrer Bedeutung im Unterricht notwendig auch zu einem Gegenstande des Streites zwischen historischem und naturwissenschaftlichem Denken geworden. Es ist höchst charakteristisch, wie schon Bacon in seiner Lehre von den Idolen, von den Täuschungen, mit denen die Wahrnehmung des Menschen bei seiner Auffassung der natürlichen Wirklichkeit durchsetzt sei und von denen desbalb die wissenschaftliche Erfahrung in erster Linie gereinigt werden müsse, um „reine Erfahrung" zu werden, einen Hauptherd menschlicher Irrtümer in den Idola fori, in der Sprache gefunden hat. Der große englische Empirist hatte offenbar ein sicheres Gefühl dafür, daß der Bruch mit dem geschichtlichen Denken, den er sich vorgesetzt hatte, auch eine Abkehr von den sprachlichen Formen verlangte, in denen sich jener traditionelle Gedankengehalt mit lebendiger Wirksamkeit befestigt hat. Er hat das eine so wenig durchführen können wie das andere. Aber in den wissenschaftlichen Kreisen, welche unter seiner Einwirkung standen, hat von Hobbes an die Sprache es sich gefallen lassen müssen, wesentlich nur unter dem Zweckgesichtspunkte betrachtet zu werden, daß sie die Aufgabe habe, bestimmten Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen eine eindeutige Bezeichnung zu geben. Nachdem schon Locke nicht ohne Abhängigkeit von den nominalistischen englischen Minoriten des späteren Mittelalters die antike Zeichentheorie der Sprache, die „Semeiotik", erneuert hatte, ist in den naturwissenschaftlich denkenden Kreisen, insbesondere durch den französischen Positivisten Condillac die Neigung bestehen geblieben, die Sprache nach Analogie des mathematischen Formelsystems zu behandeln. In diesem Vorbilde können in der Tat die einzelnen Zeichen eindeutig für die Inhalte und deren Beziehungen festgesetzt werden. Aber es ist klar, daß eine solche künstlich gebildete Zeichensprache immer nur zum Ausdruck eines abstrakten Denkens geeignet ist, daß es sich bei ihr nicht um unmittelbare Erlebnisse, sondern um begriffliche Präparate handelt, die dem analysierenden Nachdenken über das Erlebnis entspringen und eine Auswahl aus dessen Inhalt vollziehen und fixieren. Mit solchen Zeichen kann man eben wegen dieser ihrer willkürlich bestimmten Eindeutigkeit „rechnen", und das ist daher die Grenze, welche durch die Natur der Sache einer jeden künstlichen Sprache, die erfunden und konventionell angenommen werden kann, unausweichlich gesetzt ist.

Aber eine lebendige Sprache ist etwas ganz anderes: sie ist ein unsäglich viel verwickelteres, aber damit eben auch dem seelischen Leben in ganz anderem Maße entsprechendes Gebilde. Eine lebendige Sprache sagt niemals vollständig den gesamten seelischen Inhalt aus, den sie wiedergeben und anregen soll. Es ist völlig ausgeschlossen, daß sie die ganze Feinheit gedanklicher Beziehungen oder mitschwingender Gefühle, welche sie andeutet und in der Nachschwingung hervorruft, mit ihren lautlichen Elementen und Formen wirklich und eindeutig im einzelnen bezeichnet: vielmehr hat die lebendige Sprache in der Biegsamkeit ihrer Beziehungsformen, in der unglaublichen Vielgestaltigkeit ihrer Wendungen und Abschattierungen die wunderbare Fähigkeit, eine Menge von seelischen Inhalten und Verhältnissen, die sie gar nicht unmittelbar aussagt, in dem verstehenden Hörer anzuschlagen und durch ihre Andeutung zu entwickeln, aus ihm zu ent-

Digitized by Google

binden. Denn dies ist das große Geheimnis des sprachlichen Lebens, daß wir an dem lebendigen Worte viel mehr seelisch Wirkliches im Hören erleben, als in den bloß lautlichen Zeichen als solchen jemals bedeutet sein kann.

Die Sprache ist mit ihrem kolossalen Reichtum des ursprünglichen Lebens in der Lage, demselben Gedanken vielfach variierende und in weiten Abständen unter sich abgetönte Ausdrücke zu geben; anderseits wendet sie auch wieder in ihrer Ökonomie häufig denselben Ausdruck, dasselbe Wort oder dieselbe Beziehungsform für verschiedene gedankliche Inhalte und Verhältnisse an, und sie überläßt es — gerade das ist das wunderbare Geheimnis ihrer Leistung — dem, der sie hört, das Gemeinte in jedem Falle richtig aufzufassen. Gestatten Sie mir, dafür nur aus einem der mir zunächst liegenden Gebiete, aus der Logik, zwei Beispiele anzuführen. Wenn wir aussprechen wollen, daß ein Begriff als Artbegriff unter einen anderen gehöre, so können wir das urteilsmäßig in einer Fülle verschiedener Formen aussprechen: das Quadrat ist ein Viereck, einige Vierecke sind Quadrate, ein Viereck kann ein Quadrat sein. Der sachliche Inhalt, den wir dabei denken, ist immer derselbe: die nuancierten Formen, worin wir ihn ausdrücken, bezeichnet die formale Logik als kategorisches, als partikulares, als problematisches Urteil, und die Theorie wundert sich dann wohl darüber, daß diese so verschiedenen Formen „äquipollent" sind, d. h. dasselbe bedeuten. Oder zweitens: In zahlreichen Sätzen erfolgt die typische Verbindung des Subjektes mit dem Prädikat durch die Copula, durch das ganz blasse und an sich bedeutungslose „Sein". Diese sprachliche Verknüpfung deckt eine große Menge von Beziehungen, von denen dabei in jedem einzelnen Falle nur eine gemeint ist und vom Hörer gedacht werden soll. Einmal ist es das Verhältnis eines Dinges zu einer Eigenschaft (Zucker ist süß), ein anderes Mal das einer Art zu ihrer Gattung (Die Rose ist eine Blume) u. s. f. Zahlreiche, wie der Philosoph sagt, kategoriale Verhältnisse, die zwischen Subjekt und Prädikat denkbar sind, werden in dieser sprachlichen Form des Satzes nicht etwa wirklich ausgedrückt, sondern vielmehr mit derselben Copula nur angedeutet: und das Geheimnis des Sprachlebens ist nun eben dieses, daß jeder, der in der lebendigen Sprache steht, mit vollkommener Sicherheit jedesmal versteht, welche der Beziehungen er mitzudenken hat. Nur die Logiker sind es gewesen, welche sich von diesem lebendigen Wesen der Sprache entfernt haben, wenn sie manchmal meinten, die von der Copula bedeutete Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat unter allen Umständen als dieselbe, z. B. als die der Subsumtion auffassen zu dürfen.

Dieser vieldeutige Reichtum der lebendigen Sprache ist durchaus kein Mangel, sondern vielmehr ihr wesentlicher Vorzug. Nicht künstlich abstrahierte Teile, sondern das organische Ganze des seelischen Daseins geht auf geheimnisvollem Wege im Sprechen und Hören von einer Seele auf die andere über: und diese Fülle der Ausdrucksformen und der andeutenden Bezeichnungen, die jede Sprache in ihrer eigenen Weise ausgeprägt hat, ist nun der letzte Grund dafür, daß das Wechselspiel der Sprachen einen so unendlichen Reichtum des geistigen Lebens hervorzubringen geeignet ist. Deshalb genügt es nicht, die Schätze des Inneren durch die eine Sprache, worin der Mensch von Natur aufwächst, zu entfalten,

Digitized by Google

sondern die volle Lebendigkeit dieses inneren Wachstums wird erst durch die Berührung und den Austausch der Sprachen gefördert. Bei jedem Lernen einer fremden Sprache, deren Eigenart zu verstehen wir uns mühen müssen, bei jeder Übersetzung, die uns nötigt, darüber nachzudenken, wie die feinen gedanklichen Beziehungen sich in der einen Sprache mit so ganz anderen Andeutungen darstellen als in der unsrigen, werden die Kräfte der Innerlichkeit zu neuer Betätigung und zu höherer Entwicklung entbunden. Wir wachsen damit hinein in die geistige Arbeit von Jahrhunderten und Jahrtausenden, die sich in diesen Formen niedergelegt hat, ohne darin zu erstarren, die vielmehr ihr eigenes Leben in uns neu lebendig werden läßt. Wenn wir es für die Aufgabe aller Erziehung und allen Unterrichtes halten, aus dem natürlichen Menschen den geschichtlichen zu machen, so gibt es dafür gar kein anderes Mittel, als ihn zunächst mit dem eigenen Volke und dann mit den anderen Völkern, vor allem mit den Völkern der entscheidenden Kulturentwicklung reden und dadurch sie verstehen zu lehren.

Es ist deshalb schwer begreiflich, daß in dem Schulstreite sogar die extreme Meinung hat verfochten werden können, welche jeden Bildungswert des sprachlichen Unterrichtes leugnet. Es ist denkbar, daß es Menschen gibt, die von diesem Unterricht wenig haben; von allem Unterricht gilt ja das Wort: Wer da hat, dem wird gegeben; aber daß einer rein gar nichts vom Lernen der Sprachen davongetragen haben sollte, das muß auf einer großen Selbsttäuschung beruhen. Wenn es hochstehende Männer der Wissenschaft gibt, die das behaupten, so erkläre ich es mir aus einer wohlbekannten Erfahrung. Man erlebt es oft, daß Schüler und gerade begabte Schüler die Schule mit der Überzeugung verlassen, sie hätten nichts darin gelernt. Gerade die Erzeugung des Erkenntnistriebes, welche das beste Ergebnis der Schule ist, bringt diese Täuschung zuwege: und wenn wir sie in einem gewissen Sinne alle durchgemacht haben, so ist es uns hinterher, wenn auch vielleicht spät, erst deutlich geworden, was wir der Schule eigentlich verdanken. Gerade so erwächst uns aus der Fülle der historischen Bildung die sich an der Hand des sprachlichen Unterrichtes erzeugt, ohne daß wir es beim Lernen selber unmittelbar merken, jener Drang nach Klarheit der Einsichten und nach sicherer Ausprägung ihrer äußeren Form, der zu den wesentlichen Merkmalen des wissenschaftlichen Geistes gerade auch in der Naturforschung gehört.

Aus allen diesen Gründen darf unser Bildungssystem, wenn es nicht von seinen historischen Wurzeln abgeschnitten und dem Verdorren preisgegeben werden soll, weder den Charakter der sprachlichen Erziehung überhaupt verlieren noch auf das unmittelbare Einleben in den Geist der antiken Kulturvölker verzichten: keine Rücksicht auf utilistische Aufgaben der Gegenwart darf dazu führen, in der Ökonomie des Unterrichtes diesen seinen eisernen Bestand aufzugeben. Wenn es durchaus nicht anders angeht, als daß man mit Rücksicht auf das Übergewicht technischer Interessen auf eine der beiden alten Sprachen verzichtet, da ist in der Tat die Wahl zwischen beiden schwer. Bei mir persönlich würde sie für die Beibehaltung des Griechischen ausfallen. Irrelevant schiene mir dabei die manchmal hervorgehobene Rücksicht auf das Verständnis der wissenschaftlichen Termino-

Digitized by Google

logie: es setzt auch in den Naturwissenschaften, z. B. in Chemie, Biologie, Anatomie, das Griechische mindestens in demselben Umfange voraus wie das Lateinische. Für das Letztere spräche ja zweifellos der Gesichtspunkt, daß es den leichteren Zugang zum Erlernen moderner Sprachen, des Italienischen und Spanischen, des Französischen und Englischen und daß es anderseits das Einleben in das römische Recht gewährt. Aber für das Griechische spricht nicht nur, wie oft hervorgehoben, der größere Kulturgehalt seiner Literatur, sondern vor allem der unvergleichliche Vorzug der Sprache als solcher. Denn in der Tat kann sich im ganzen Umkreise der geschichtlichen Menschheit keine Sprache an geistiger Modulationsfähigkeit, an Feinheit und Mannigfaltigkeit der Beziehungsformen, an durchgearbeitetem und gegliedertem Reichtum der Ausdrucksweise mit der griechischen messen.

Aber das ist, wie gesagt, eine Privatmeinung, deren Durchführung wohl auf die größten praktischen Schwierigkeiten und Widerstände stoßen würde und auf die ich in diesem Zusammenhange kein besonderes Gewicht gelegt haben möchte. Viel bedeutsamer sind andere Fragen, welche überhaupt das Maß betreffen, worin die einzelnen Individuen und Klassen an diesen wertvollsten Bestandteilen unseres Kulturlebens Anteil zu behalten genötigt werden sollen. Selten ist ja der Radikalismus der Neuerer so weit vorgegangen, die humanistische Bildung aus unserem Geistesleben überhaupt ausrotten zu wollen; aber der Gedanke ist doch, wenn auch nur vereinzelt, ausgesprochen worden, die sprachlichen und historischen Studien des klassischen Altertums in derselben Weise wie andere wissenschaftliche Spezialgebiete auf die Universität zu verweisen: oder es ist wenigstens verlangt worden, die humanistische Bildung auf den Mittelschulen auch nur für solche obligatorisch zu machen, die sie für ihren späteren Beruf und ihr akademisches Studium in dem Sinne brauchen, wie etwa Philologen und Theologen. Gerade diejenigen, die für ihre Fächer die humanistische Vorbildung als nicht erforderlich und gar als hemmend ansehen, meinen wohl, man solle sie für die entsprechenden Berufe und Studien, aber auch nur für diese, ruhig weiter bestehen lassen. Diese Meinung halte ich für außerordentlich unrichtig. Ihre Ausführung würde den Humanismus, der ein unverlierbares Gut unserer Gesamtkultur ist und bleiben soll, auf eine kleine Schicht des Volkes, auf eine gelehrte Kaste beschränken und ihn damit doch schließlich zum Verdorren verurteilen. Er kann seine Bedeutung nur bewahren, wenn er von den Kreisen aus, die zu seiner besonderen Pflege berufen sind, in stetigen lebendigen Beziehungen zu den übrigen Berufskreisen und Bildungsschichten wirksam bleibt.

Auch diese schwierige Frage erlauben Sie mir unter das Licht einer allgemeinen Betrachtung zu rücken. Wir sind aus den einfacheren Verhältnissen des Altertums — und zum Teil auch noch des Mittelalters — längst zu Zuständen herausgewachsen, worin das, was wir die gemeinsame und einheitliche Kultur eines Volkes oder einer Zeit nennen, in keinem individuellen Geiste und auch in keinem einzelnen Verbande mehr vollständig und bis in alle seine Bestandteile hinein gleichmäßig als bewußter Besitz vorhanden sein kann. Unsere Kultureinheit, unsere geistige Gemeinschaft ist ein Ideal, das in keinem einzelnen

Digitized by Google

tatsächlich wirklich ist oder verwirklicht werden kann. Es ist keine aktuelle, sondern eine potenzielle, keine substantielle, sondern eine funktionelle Einheit: und ich weiß, um die Art, wie die Kultur als seelische Wirklichkeit vorhanden ist, einigermaßen anschaulich zu machen, nichts Besseres als den Vergleich mit der monadologischen Weltansicht, die Leibniz begründet hat. Sie lehrt uns, die Welt so zu denken, daß derselbe Lebensinhalt des Universums in allen substantiellen Wesen, den seelenhaften Monaden gleichmäßig enthalten sei: aber so, daß in jeder einzelnen Monade immer nur ein mehr oder minder beschränkter Teil dieses gemeinsamen Lebensinhaltes mit Klarheit und Deutlichkeit zum Bewußtsein kommt, während das übrige in mannigfachen Abstufungen nur halbbewußt oder unbewußt dazu gehört. So stellen sie alle dasselbe vor und doch jede in einer eigenen Gestalt. Genau so hat jeder Einzelne von uns aus unserem gemeinsamen Kulturleben nur einen umgrenzten Teil in bewußtem Besitz, anderes halbbewußt, noch anderes unbewußt. Selbst die großen typischen Individuen, von denen wir etwa sagen, daß in ihrer Persönlichkeit sich ihr Volk, ihre Zeit in nuce darstelle, ein Goethe, ein Bismarck, sind davon nicht ausgenommen, auch in ihnen findet das Leben der Gesamtheit nur streckenweise seine klare und deutliche Bewußtseinsform, während das übrige nur in engeren oder lockeren Zusammenhängen damit unter der Schwelle des Bewußtseins verbunden sein kann. In diesem Verhältnis stehen zum kulturellen Gesamtleben notwendig auch die einzelnen Bildungsschichten, die durch die ökonomische und berufliche Differenzierung des sozialen Körpers bedingt sind. Aber zwischen diesen unvermeidlichen Sonderungen würde die Einheit der Kultur verloren gehen und zu einem wesenlosen Namen werden, wenn nicht fortwährend die intimsten Lebensbeziehungen zwischen allen Kreisen der so gegliederten Gemeinschaft bestünden, wenn nicht nach dem Gesetz der Kontinuität, wie es Leibniz formulierte, die Bestandteile des geistigen Gemeinlebens von Stufe zu Stufe miteinander zusammenhingen. Deshalb würde jede Bildungsweise, die für eine bestimmte soziale Schicht in erster Linie bestimmt ist, notwendig in sich verkümmern, wenn sie auf diese Schicht beschränkt bliebe und nicht wenigstens mit einigen ihrer Bestandteile auch in die übrigen Schichten hineinragte. Es ist gewiß unmöglich, eine solche Bildungsweise wie die humanistische, allen Schichten der Bevölkerung in gleicher Weise zuzuführen; das hat man für sie niemals verlangt und kann es für sie so wenig tun, wie für irgendeine andere Bildungsweise. Aber jede solche Bildungsart kann ein lebendiger und wirksamer Bestandteil des Gesamtlebens eben nur dadurch bleiben, daß sie, wenn auch in abgestufter Ausdehnung einer großen Anzahl von Berufssphären und Bildungsschichten gemeinsam bleibt.

Deshalb darf eine unter dem Gesichtspunkte der geistigen Kulturgemeinschaft der Nation entworfene Organisation des Unterrichtes keines der Bildungsmomente völlig isolieren, und so darf auch die große traditionelle Grundlage, die wir für unsere Kultur in der humanistischen Bildung besitzen, nicht auf die beschränkt werden, die unmittelbar die Aufgabe haben, sie in gelehrter Arbeit aufrecht zu erhalten, sondern sie muß auch für den ganzen Umkreis der übrigen mit abgestufter Energie lebendig und flüssig erhalten werden. Deshalb dürfen die

Digitized by Google

beiden großen Hauptmassen unserer Bildungsformen, die historische und die naturwissenschaftliche, sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sie müssen mit ihrer Zurichtung für die verschiedenen praktischen Erziehungsziele sich zu einem abgestuften System von Verbindungsweisen anordnen, bei denen, je nach dem besonderen Zweck, das eine oder das andere Moment nur überwiegt. In dieser Weise hat das humanistische Gymnasium stets die Ergänzung seiner sprachlich-historischen Bildung durch die Mathematik im Auge gehabt, und aus einer so verknüpften Bildung sind dereinst Männer wie Helmholtz hervorgegangen, der als Schüler unter einem ebenso vorzüglichen Gräcisten, wie einem ausgezeichneten Mathematiker aufgewachsen ist. In derselben Weise aber sollte aus demselben Grunde auch eine auf das technische und naturwissenschaftliche Denken zugespitzte Bildung niemals der Ergänzung wenigstens durch eine der klassischen Sprachen entraten.

Das ist um so mehr erforderlich, als aus unseren Mittelschulen nicht nur die Männer aller sonstigen Berufe und damit die Väter der zukünftigen Schüler, sondern auch die zukünftigen Lehrer selbst hervorgehen sollen. Gerade zwischen ihnen muß als die Grundlage des Verständnisses, das für die gemeinsame Arbeit erforderlich ist, auch ein möglichst breites Maß gemeinsamer Bildung aufrecht erhalten werden, und dazu muß immerdar das wichtigste traditionelle Moment unseres gesamten Geisteslebens, das humanistische, gehören. Dasselbe Prinzip gilt aber deshalb auch für die Hochschulausbildung der Mittelschullehrer. Es wäre auf das Tiefste zu bedauern, wenn die in Deutschland bestehende Bewegung zu ihrem Ziele führte, welche die Lehrer der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer ihre Vorbildung nur an den technischen Hochschulen suchen lassen will. Wir würden damit zwei verschiedenartige Schichten des Lehrertums bekommen und damit wieder ein Stück von der lebendigen Einheit unseres geistigen Lebens aufgeben.

Wollen wir so, daß die humanistische Bildung durch wirksame Beziehungen zu verschiedenen Formen der Berufserziehung ein lebenskräftiger Bestandteil unserer Gesamtkultur bleiben soll, so müssen wir anderseits auch alles dafür tun, daß diese humanistische Bildung sich nicht selber isoliere, sondern daß sie mit der Ausgestaltung ihrer Unterrichtsmethoden, mit der Auffassung, mit der auswählenden Gestaltung ihres Stoffes sich den Forderungen des heutigen Lebens anpasse. Nur so können wir hoffen, aber so wollen wir auch hoffen, daß es schließlich gelingen möge, uns allen — im Deutschen Reiche wie in Österreich — diesen höchsten Schatz zu bewahren, auf daß er uns erhalten bleibe als die gemeinsame Grundlage unserer deutschen Kultur, über alle politischen Grenzen hinweg unser Stolz, unsere gemeinsame Ehre!

Der vorstehende Vortrag, den abzudrucken auch uns freundlichst gestattet worden ist, wurde von den Versammelten mit Äußerungen begeisterter Zustimmung aufgenommen und der wärmste Dank für die dadurch den Bestrebungen des Wiener Vereins gewordene hochwillkommene, bedeutende Unterstützung von dem Vereinspräsidenten, Grafen Stürgkh, ausgesprochen. Genaues über den Verlauf der Sitzung vom 29. Mai bringt das VII. Heft der (in der Verlagsbuchhandlung von Karl Fromme in Wien erscheinenden) Vereinsmitteilungen.

Digitized by Google

Das Recht der Grammatik im altsprachlichen Unterricht.

Vortrag, gehalten von Professor **Immisch** aus Gießen auf der Generalversammlung des Gymnasialvereins am 9. Juni 1908.

> Ich habe überhaupt keine schlimmere Anmaßung gefunden, als wenn jemand Ansprüche an Geist macht, so lange ihm der Buchstabe noch nicht deutlich und geläufig geworden ist. Goethe.

Nach den Vorkommnissen des letzten Jahres könnte es scheinen, als sei unser heutiges Thema gewählt infolge eines von Wilhelm Ostwald Anfang Dezember 1907 in Wien gehaltenen Vortrages. Erregten doch namentlich die ablehnenden Urteile ein gewisses Aufsehen, die dem Sprachunterricht, ja die der Sprachenerlernung überhaupt jedweden höheren Wert grundsätzlich absprachen. Trotzdem sind es doch nicht diese Ketzereien eines Naturphilosophen, an die ich meinen Bericht über die Rechte der Grammatik anknüpfen möchte. Gegen Ostwald die angemessenen Waffen zu führen, dieser Mühe hat sich bereits eine stattliche Zahl von Sachkennern unterzogen, schwerlich weil sie den Angriff für bedeutend hielten, sondern mit Rücksicht auf die Wirkung in urteilslosen Kreisen, denen für ihre unverständigen Wünsche jedwede Unterstützung willkommen ist. In der Hauptversammlung unseres Vereins sich mit jenen Paradoxien eingehend zu befassen liegt dagegen sicherlich kein Anlaß vor. Nach meinem Dafürhalten sollten wir es sogar ablehnen aus Gründen der persönlichen Würde. Denn jüngst hat Ostwald in seinen Annalen der Naturphilosophie (1907, 258) den lapidaren Ausspruch getan: „Philologen sind gänzlich ausgeschlossen, nicht nur weil ich zur Beurteilung ihrer Leistungen inkompetent bin, sondern auch weil sie erfahrungsmäßig zur Entwicklung unsrer Kenntnisse von der Welt und den Menschen nichts erhebliches beigetragen haben." Wir sehen ab von der sonderbaren Logik, die es gestattet, in einem Atemzug eine Inkompetenzerklärung und gleichwohl auch ein Werturteil auszusprechen: ich darf annehmen, auch Naturwissenschaftler unter uns werden es gerechtfertigt finden, wenn wir auf eine Auseinandersetzung mit solcher Einseitigkeit keinen Wert zu legen vermögen. Selbst wenn Herr Ostwald, worüber ich nicht ganz sicher bin, unter den Naturforschern unbestritten als ein großer Mann gelten sollte, so stellt er allzusehr den Typus dessen dar, was man nicht unzutreffend einen „beschränkten großen Mann" genannt hat.

Von einer weitaus erfreulicheren Seite her möchte ich auf mein Thema zusteuern (das ich übrigens, gemäß meiner Zuständigkeit, durchaus auf den altsprachlichen Unterricht eingeschränkt wissen will). Es kann, glaube ich, gegenwärtig nicht laut genug ausgesprochen werden, daß trotz der Fortdauer uns feindlicher Bestrebungen in den schließlich doch immer ausschlaggebenden inneren Grundrichtungen der Zeit eine Veränderung eingetreten ist, die den Altertumsstudien keineswegs ungünstig erscheint. Die Zeiten einseitiger Huldigung vor Naturwissenschaft und Technik liegen ohnehin so ziemlich hinter uns, unbeschadet des Lärms von bereits etwas altmodisch gewordenen Nachzüglern. Es ist auch

Digitized by Google

durchaus nicht mehr, wie noch vor nicht langer Zeit, ein allgemeines Kennzeichen des „fortgeschrittenen" Mannes, das humanistische Gymnasium im ganzen für überlebt, die Abschaffung oder Einschränkung wenn nicht des altsprachlichen Unterrichts überhaupt, so doch des griechischen, für eine nur noch kurzbefristete Reformnotwendigkeit zu erklären. Und wunderbar: es ist gerade das, was man den Modernismus in Leben, Kunst und Wissenschaft nennt, von wo ein erneutes Verständnis für den Schatz der antiken Kultur sich zu entwickeln beginnt, von wo aus, wenn erst alle Mißverständnisse und die Nachwirkungen früherer Kämpfe getilgt sein werden, eine tatkräftige Hilfe uns gewiß ist.

Kluge Männer unter den früheren Gegnern haben deshalb auch begonnen einzulenken. Aber ich weiß wohl, nicht wenige darunter wollen das nicht. Sie haben geglaubt, für ihre Person auf einer ausnehmend hohen Warte zu stehen, und das Eingeständnis fällt schwer, die Zeitströmungen, denen sie voreilig sich anschlossen, seien schon jetzt ein wenig rückständig. Tatsächlich werden denn auch diese Gegner noch für längere Zeit recht behalten: denn natürlich werden (ganz abzusehen von persönlichen Abneigungen, mit denen wir rechnen) nach allem Herkommen die Grundsätze und Maßregeln der hinter uns liegenden Jahre noch eine geraume Weile fortfahren zu wirken. Trotz alledem, wer mit hellem Auge um sich blickt, dem kann gar nicht verborgen bleiben, wie alles, was am Modernismus als echt und berechtigt und eben darum als zukunftsvoll sich erweist, entgegenstrebt einem neuen, einem tiefgesunden Verhältnis zwischen der von uns als mündig und eigenwertig anerkannten neuen und den ewig unverlierbaren Werten der antiken Kultur. Ich beschränke mich auf ein paar kurze Hinweise.

Es ist ein Fall, von dem man wohl sagen kann *μόνον οὐχὶ λέγει φωνὴν ἀφιείς*, wenn ein so ausgesprochen modern gerichteter Verlag wie der Diederichssche in Jena ein umfängliches Unternehmen „Schriften zur antiken Kultur" in die Wege leitet, das bis jetzt bereits die Vorsokratiker, Hippokrates, Xenophon, Aristoteles, Seneca, Epiktet, Marc Aurel, Plotin, und vor allem Platon, in modern ausgestatteten Übersetzungen einem modernen Publikum darbietet. Der stetig erweiterte Kreis dieser Schriften beweist, daß es den Absichten des Verlegers an Resonanz nicht gefehlt hat. Besonders den Prospekt zur Platonübersetzung lohnt es sich als ein zeitgeschichtliches Dokument aufzubewahren. Er bezeugt das Vorhandensein einer Platongemeinde, deren Begeisterung fast an den Platonismus der Renaissance gemahnt und deren Eifer für entwickelt genug gilt, um ihn selbst für die Forschungsergebnisse zur sogenannten platonischen Frage schon in Anspruch zu nehmen. Bereits hat ein zweiter Verlag unter dem Titel „Antike Kultur" ein Parallelunternehmen begründet und (gleichfalls mit einer Platonübersetzung) auch schon eröffnet. Es ist, wie ich genau weiß, noch ein drittes und ein viertes ähnliches, aber über die antike Philosophie weit hinausgreifendes Unternehmen im Werke, doch wohl ein Zeichen, daß es sich hier nicht um das flüchtige Wellengekräusel einer Modelaune, nicht um die isolierten Bedürfnisse irgend welcher Eigenbrödler handeln kann.

Um eine andere, nicht minder charakteristische Einzelheit zu nennen: wer hätte wohl vor etwa 20 oder selbst vor 10 Jahren es für möglich gehalten,

Digitized by Google

daß in einer auf modern gerichtete Kreise so einflußreichen Zeitschrift, wie wir sie jetzt im Kunstwart besitzen, anno 1907 unter den Schriftstellern, in die es lohnt, zu besonders guter Stunde sich zu vertiefen, gerade der Name mitgenannt werden könnte, der seit einem halben Jahrhundert der wahre Popanz des Antihumanismus gewesen ist — Cicero? oder wer hätte damals der Münchner „Jugend" zugetraut, sie werde einmal, ohne satirische Nebenabsicht, ein Bild enthalten, das etwas scheinbar so völlig überwundenes wie die Stimmung von Schillers Göttern Griechenlands mit Andacht zum Ausdruck bringt; sie werde, wiederum ohne Spott, vielmehr als eine freundliche Idylle, den Philologen in den Pfingstferien vorführen, wie er inmitten der Blütenpracht seines Gärtchens an Virgils Georgica sich erbaut? Das sind wohl kleine Dinge, und dennoch sind es Zeichen der Zeit; selbst einem stumpfen Auge können sie auf die Dauer nicht bedeutungslos erscheinen. Sie zu sammeln und nachzuweisen, wodurch es zu dieser neuen und uns so willkommenen Strömung des öffentlichen Geistes gekommen ist und kommen mußte, das wäre der Gegenstand eines besonderen Vortrages. Gleichwohl war ich berechtigt, darauf einzugehen, weil dem Verein wie mir daran liegen muß, daß keinerlei Mißverständnis darüber aufkomme, in welchem Geiste wir modernen Philologen an dieser Stelle für die Rechte der Grammatik einzustehen gesonnen sind. Es ist doch wohl offenkundig, daß die heutige Altertumswissenschaft in der angedeuteten Weise Anschluß und Verständnis gerade beim modernsten Geiste zu finden in alle Wege nicht würde beanspruchen dürfen, wären ihre Vertreter wirklich das, wofür sie ein altes Mißverständnis noch immer vielfach ausgibt, heimliche und kleinliche Befürworter der tatsächlich längst überwundenen und mit Recht berüchtigten „formalen Bildung". Wir erklären laut und unzweideutig: wohl vertreten wir das gute Recht der Grammatik, aber wir wollen nichts weniger als einen öden Grammatizismus. Wie es bei dem großen Begründer aller Realphilologie zweifellos der Fall war, als er den denkwürdigen Ausspruch tat: utinam bonus grammaticus essem, so steht auch für uns, ohne jeden Vorbehalt, der Gehalt über der Form, die Sache über dem Wort. Wir sind auch schlechterdings keine „Latinphilister", um einen jener Ausdrücke zu brauchen, die ein Mann in der Stellung von Adolf Matthias auch nach meiner unmaßgeblichen Meinung besser vermeiden würde.

Wenn wir hiernach an die Verteidigung des Grammatikunterrichts gehen, so brauchen wir uns bei der Voraussetzung, daß es sich wirklich um eine ernsthaft angegriffene Position handelt, nach Lage der Dinge nicht lange aufzuhalten. Ein objektiver englischer Beobachter (Johnson, the classical review 1907, 226) hat kürzlich seinen Eindruck treffend zusammengefaßt in die Worte: true, grammar is hated by Germans and French alike, and greek grammar is no exception. Es lohnt sich schwerlich, die der Abneigung zu Grunde liegenden Motive weitläufig zu analysieren, zumal es sich um einen Komplex der verschiedenartigsten Bestrebungen handelt. Da ist der vielfach sich regende Haß gegen jede Art von Intellektualismus, der Glaube, daß dessen Beförderung den Körper überhaupt und die sinnliche Anschauung insbesondere schädige, welcher

Digitized by Google

Glaube sich hier mehr gegen die grammatische, dort mehr gegen die mathematische Abstraktion und wieder wo anders gegen beide Arten von Abstraktion richtet. Da ist ferner die hygienische Verängstigung unserer Zeit und in ihrem Gefolge die elterliche Schwachherzigkeit, die irgend eines Mäxchens natura inextemporalis vor der Seelenerschütterung des Extemporales behütet wissen möchte; wie denn bekanntermaßen zum guten Teil die gegen das humanistische Gymnasium gerichteten Vorwürfe diesem nur a potiori gewidmet sind, in Wahrheit aber jedem Unterrichte gelten, der Ernst macht mit Arbeit und Zucht und kein spielendes Getändel duldet. Da ist weiter, und das ist etwas recht ernsthaftes, ein negativer Einfluß, den die vergleichende Sprachwissenschaft geübt hat, für dessen Kenntnis besonders wertvoll ist die Debatte, die sich kürzlich aus Anlaß des Problems einer künstlichen Weltsprache entsponnen hat zwischen Brugmann und Leskien einerseits und dem russischen Sprachforscher Baudouin de Courtenay andererseits (vergl. besonders Ostwalds Annalen der Naturphilosophie 1908, 385 ff.). Die vergleichende Sprachwissenschaft hat erstens einmal (und schon seit geraumer Zeit; denn es lag das in ihren Grundvoraussetzungen) dem Latein und Griechisch den Nimbus besonders begnadeter, klassischer Sprachen geraubt. Ferner ist die vertiefte Einsicht in das Leben und in das Werden der menschlichen Sprache einer gesetzgebenden Grammatik, wie sie der Schulunterricht braucht, überhaupt weniger günstig als einer nur beschreibenden Grammatik, in welcher der Begriff der Richtigkeit nur eine beschränkte Geltung haben kann. Ja noch mehr, die Forschung hat in mancher Hinsicht den romantischen Hauch zerstören müssen, der der Sprache als solcher ein großes Maß von ehrerbietiger Bewunderung sicherte, als sei sie eine wunderbar vollkommene Schöpfung des Menschengeistes. Es ist lehrreich, wie Ostwald gerade dadurch, daß er im Interesse seiner Esperantoagitation Fühlung mit der Sprachwissenschaft nahm, zu seinen revolutionären Ansichten gelangt ist. Er betont infolge dessen, wie ein ewig Unzulängliches in den natürlich gewordenen Sprachen schon deshalb liegen müsse, weil sie so viele fossil gewordene Anschauungen längst verklungener Zeiten weiter schleppen und unserem gegenwärtigen Denken Formen und Ausdrucksmittel aufnötigen, die dereinst in einem gänzlich andersartigen und weitaus beschränkteren Zustand der geistigen Gesamtlage zuerst entstanden sind. Dies kommt ja auch tatsächlich, wie ich hinzufügen möchte, in dem nicht tot zu machenden Bedürfnis namentlich der wissenschaftlichen Sprache nach Fremdwörterneubildungen drastisch zum Ausdruck. Aber weiter: die Sprachpsychologie hat erwiesen, wie wenig verhältnismäßig wir beim Hören und Lesen mit bewußter Tätigkeit unseres Intellektes die Einzelheiten wirklich fixieren, wie vieles dagegen wir automatisch und unbewußt ergänzen und raten. Ich habe schon von einem ausgezeichneten Vertreter der psychologischen Pädagogik ganz ernsthaft die Ansicht aussprechen hören, dem müsse auch der Unterricht Rechnung tragen, und die von den meisten unter uns gewiß gründlich verabscheute Tätigkeit des bloßen Ratens sei eher zu entwickeln und zu üben als durch grammatologische Schulmeisterei zu unterdrücken. Derlei Anschauungen bleiben nicht auf die Vorsicht der Fachkreise beschränkt, sie dringen auf mancherlei Wegen, zumeist ziemlich entstellt und

Digitized by Google

getrübt, hinaus ins breite Publikum und verbinden sich dort mit den vorhin geschilderten Antipathieen. So dürfte das allgemeine Mißvergnügen über die Schulgrammatik zu einem guten Teile entstanden sein. Dazu kam freilich noch manches andere, so vor allem und hauptsächlich der Rückschlag gegen den einseitigen Formalismus früherer Zeiten, die Notwendigkeit, für andere Unterrichtsstoffe Raum zu schaffen, und last not least, was wir uns doch nicht verhehlen wollen, der Umstand, daß der grammatische Unterricht in mancher ungeschickten Hand wohl tatsächlich über die Maßen öde und langweilig gewesen ist und noch immer ist, trotzdem in ausgezeichneten Schriften, wie die von P. Cauer, Dittmar u. a. der Weg zum Besseren gezeigt war. Der allgemeinen antigrammatischen Tendenz hat dann die Schulorganisation durch mancherlei Einschränkungen nachgegeben, nicht ohne lebhafte Zustimmung eines großen Teils der Lehrerschaft selbst, auch der altphilologischen. Es sind alsdann die neueren Sprachen denselben Weg gegangen, ihrerseits natürlich noch aus besonderen Gründen, die uns hier nicht zu beschäftigen brauchen. Also: die antigrammatische Gesamttendenz als solche steht uns genügend fest; mit ihr haben wir uns auseinander zu setzen.

Ihre verhängnisvollen Wirkungen sind nur zu offenbar. Die Klagen der Hochschullehrer über die überall hinderliche Unvollkommenheit der altsprachlichen Kenntnisse beziehen sich keineswegs nur auf die Gruppe der Studierenden der klassischen Philologie. Ich versage mir daher auch trotz reichlichen Materials Mitteilungen in dieser Richtung, obwohl es denn doch traurig stimmt, daß ein Fehler wie „er wurde besiegt" ἐκρατήσατο in der Klausurarbeit der philologischen Staatsprüfung gegenwärtig auch nur möglich ist. Aber vielleicht darf man auf ein Dokument hinweisen, das keinerlei diskreten Charakter hat, sich vielmehr des vollen Lichtes der Öffentlichkeit erfreut und zwar unter der Ägide des uns grammatischen Pedanten wenig hold gesinnten Adolf Matthias. Als ein Teil seines Handbuchs des deutschen Unterrichts (II 1, 1) ist kürzlich (1908) eine für Gymnasiallehrer bestimmte Einführung in das Gotische erschienen, aus der Feder eines Hochschullehrers; ich verdanke die Bekanntschaft meinem Kollegen Bartholomae (vergl. jetzt Literaturblatt für germanische und romanische Philologie 1908, 186). Der Leser verwundert sich schon auf der ersten Seite „Flektion" gedruckt zu finden; er zweifelt aber leider am Druckfehler, wenn er weiterhin wiederholt „Friccativa" liest, wenn er sieht, wie sehr der Verfasser mit dem griechischen Akzent und der lateinischen Quantität auf gespanntem Fuße lebt, daß er mit lateinisch nubeo und voleo operiert, daß er ein griechisches Pronomen πός, ein griechisches Adjektiv μέγαλος kennt, und daß citra für ihn „jenseits" bedeutet. Doch dies ist schließlich ein Kuriosum. Was aber leider als ein allgemeiner Schaden wohl von allen Seiten zugegeben wird, das ist der Umstand, daß unter dem Mangel grammatischen Wissens gerade dasjenige zu leiden begonnen hat, zu dessen Gunsten die Einschränkungen der Grammatik mit erfolgt sind, die Schriftstellerlektüre. Dies gilt für die obersten Schulklassen nicht minder wie für die Universität, wo ja keineswegs nur die klassischen Philologen ihr Lateinisch und Griechisch weiter brauchen. Denn daß dieses in weit größerem Umfange der Fall ist, als die Befürworter nicht humanistischer Vor-

Digitized by Google

bildung manchmal annehmen, das ergibt sich einfach daraus, daß nach Aufhebung des Monopols die Prüfungsordnungen dem Hochschulunterricht dies unentbehrliche Latein und zum Teil auch Griechisch durch besondere Maßregeln zu sichern sofort bemüht gewesen sind. Insonderheit ist es vielleicht nicht genug bemerkt worden, daß in mehreren dieser Prüfungsordnungen für die volle Lehrbefähigung in der allgemeinen Geschichte der Nachweis nicht nur von lateinischen, sondern sogar von soviel griechischen Sprachkenntnissen neuerdings verlangt wird als das Verständnis griechischer Geschichtsquellen erfordert. Ich betone das, um mich hiernach zunächst gegen einen Widerstand zu wenden, den der nachdrückliche Grammatikbetrieb leider auch in den eigenen Reihen der Schulmänner findet. Als der Hauptwortführer kann Dettweiler gelten, der amtlich wie literarisch mit unleugbarem Erfolg für seine Auffassungen gewirkt hat, Auffassungen, die ich trotz Paulsen und trotz halbamtlicher Approbationen nur für verhängnisvoll halten kann. Denn es wird hierbei die Grammatik im Grunde als ein notwendiges Übel behandelt, das man einschränkt, soweit es irgend angeht. Die Formel ist schließlich dem Sinne nach doch immer: von grammatischer Unterweisung so viel als zur eigentlichen Hauptsache, zur Lektüre der Schulschriftsteller, unerläßlich ist, kein Jota mehr. Ich glaube, die Irrtümlichkeit dieses Standpunktes kann schon ein einfaches Rechenexempel dartun. Wenn man mit Hilfe von Schulprogrammen einen auf Teubnerseiten reduzierten Überschlag des Normalumfanges berechnet, den die Lektüre der Schulklassiker vom Nepos und Xenophon bis zu Sophokles und Horaz durchschnittlich erreicht, so ergibt sich als Gesamtsumme die Zahl von rund 2000 Seiten Prosa und Verse. Das ist erfreulicherweise wahrlich nicht wenig. Und dennoch, mit Rücksicht darauf, daß der Schulkanon naturgemäß vieles bedeutende aus- und manches minder bedeutende einschließt, ist es immerhin zu wenig, um eine neun- und sechsjährige sprachliche Lernarbeit ausreichend zu rechtfertigen. Der Schluß gegen die Dettweilersche Richtung ist unausweichlich: wir lernen Latein und Griechisch nicht nur als ein Mittel für den zwar sehr wichtigen, aber schließlich doch beschränkten Zweck der Schullektüre. Das für diesen Unterricht eingesetzte Maß an Arbeit rechtfertigt sich nur dann, wenn er Zwecken dienstbar ist, die über diese Lektüre hinausreichen. Der eine dieser Zwecke (ich betone schon hier, daß es nicht der einzige ist) ergibt sich, wie bereits angedeutet, sofort, wenn das Gymnasium, wie es 1900 in der Braunschweiger Erklärung scharf betont ward, keine in sich abgeschlossene Bildung zu geben sich vorsetzt, sondern als den Zielpunkt seiner Organisation die Vorbereitung für akademische Studien auch fernerhin festhält. Unter dieser Voraussetzung genügt aber das gegenwärtig selbst für die Schullektüre, wie die Erfahrung lehrt, kaum noch ausreichende Quantum grammatischen Wissens schlechterdings nicht; es ist vielmehr auch auf das Lateinisch und Griechisch bedacht zu nehmen, das nach der Maturitätsprüfung neben dem klassischen Philologen auch der Theologe, der Jurist, der Germanist, der Romanist, der Historiker für ihre Studien brauchen, Studien, deren Verlauf doch wahrlich nicht mehr durch elementare Unsicherheiten fortwährend behindert sein sollten. Die notwendige Sicherheit kann aber nur erreicht werden durch etwas, was man

Digitized by Google

ehrlicher Weise grammatischen Drill zu nennen sich nicht scheuen sollte, und was, wie Uhlig mit Recht bei jeder Gelegenheit nachdrücklich hervorhebt, in der zugleich zweckmäßigsten wie gelindesten Form durch unablässig bis oben hinauf fortgesetzte Übersetzungs- und ähnliche Übungen erreicht wird. Natürlich können diese ihr volles Gewicht nur dann entwickeln, wenn sie auch in der Reifeprüfung nachdrücklich zur Geltung kommen. Weils aber im Grunde doch Drill ist, so ists natürlich nichts beliebtes. Aber gerade deshalb sollte die Fürsorge der Behörde willig das Odium der Sache auf sich nehmen. Das wünschbare und das angenehme, alle Dinge, deren Nutzen kein indirekter, kein dem oberflächlichen Betrachter verborgener ist, die helfen sich wohl von selbst weiter: was bitter schmeckt und schwer eingeht und doch notwendig ist, für das vor allem braucht die Schule den festen Rückhalt an der Behörde. Diese wird sich denn hoffentlich auch nicht irre machen lassen, wenn jetzt auch der Verein der Ingenieure und Chemiker die verschiedenen Lateinkautionen, die auf der Universität gelten, als eine Beleidigung gegen die lateinlosen Abiturienten hinstellen möchte. Als ob es sich bei diesen Maßregeln um etwas anderes als sachliche Gründe handeln könnte, um etwas anderes als die objektive Überzeugung von der Unerläßlichkeit der geforderten Sprachkenntnisse!

Sollte es übrigens anders stehen, sollte der erwünschte Rückhalt, was ich nicht glauben will, wirklich versagen, sollte gar die Sorge begründet sein, es könne einmal in einer einflußreichen Schulverwaltung mit der oft befürchteten Argumentation ernst gemacht werden „weil der Ertrag des altsprachlichen Unterrichts zu gering geworden sei, so müsse man mit Bedauern der unhaltbar gewordenen Sache einen bescheidneren Platz anweisen" —, nun für diesen (hoffen wir: ganz irrealen) Fall könnte wohl schon jetzt auf das Bestimmteste versichert werden, daß man hierbei mit der Indolenz wenigstens der Universitätslehrer nicht würde rechnen können. Es würde mobil gemacht werden auf der ganzen Linie. Man kennt die jetzigen Leistungen denn doch gut genug, um zu wissen, daß die Desperation nur ein Vorwand wäre, daß es sich um einen keineswegs heillosen, sondern um einen Zustand handelt, der sehr wohl besserungsfähig ist, wenn nur der gute Wille der Beteiligten nicht fehlt, und wenn man nur den Mut hat, von unserer im allgemeinen sicher zu schlaff erzogenen Jugend wiederum die selbstverleugnende Gründlichkeit zu fordern, ohne die auch die Tüchtigkeit der Nation undenkbar ist.

Doch ich will mich bei dem, was ich ungeschminkt den notwendigen Drill nannte, nicht länger aufhalten. So notwendig er ist, es stünde schlimm mit uns, wenn wir der Feindschaft gegen die Grammatik und den Klagen über die Langweiligkeit dieses Unterrichts mit nichts anderem entgegentreten könnten als mit der Versicherung seiner Unentbehrlichkeit. Und damit komme ich zu dem zweiten der höheren Zwecke, die, wie vorhin erwähnt, eine über den Bedarf der Schullektüre hinausreichende Vertiefung in die Grammatik ebenso sehr fordern wie rechtfertigen. Hier nehmen wir zugleich das Interesse aller derjenigen Abiturienten wahr (was ich besonders zu beachten bitte), die später Latein und Griechisch wirklich kaum noch direkt brauchen. Hier geben wir auch unsre Ant-

Digitized by Google

wort auf die von Ostwald verneinte Frage: Hat der grammatische Unterricht, auch abgesehen von seiner dienenden Rolle, einen eigenen, ihm als solchem unmittelbar anhaftenden und durch gar nichts anderes zu ersetzenden allgemeinen Bildungswert?

Früher würde man ohne viel Umstände die Frage bejaht und den Bildungswert dieses Unterrichts hauptsächlich in der durch ihn bewirkten logischen Schulung gesucht haben, für die man nicht ohne Grund besonders das Latein als wertvoll rühmte. Von der Unterscheidung der Kasus an bis zur Klarstellung verwickelter syntaktischer Verhältnisse bietet er eine Fülle von Aufgaben, deren Lösung das Unterscheidungsvermögen steigert und an begriffliche Schärfe gewöhnt. Auch ist es nicht ohne Bedeutung, daß die altüberlieferte grammatische Terminologie der Griechen zum Teil auf dem Boden der wissenschaftlichen Logik erwachsen ist. Freilich darf man das logische an der Sprache nicht einseitig übertreiben. Ist doch in der Wissenschaft längst an die Stelle der logischen eine psychologische Betrachtungsweise getreten. Aber damit ist die logische Tendenz der Sprache selbst natürlich nicht aufgehoben, und am wenigsten gilt das für Lateinisch und Griechisch, bei denen es der Schulunterricht fast nur mit einer von Dichtern, Rednern und anderen Stilkünstlern in hohem Maße verstandesmäßig gepflegten Literatursprache zu tun hat. Zumal die voll ausgebildete Satzperiode der Kunstprosa ist ja doch entschieden ein logischen Bedürfnissen entsprungenes und logischen Bedürfnissen wiederum dienendes Instrument; weshalb es denn auch dabei verbleibt, daß das sogenannte Konstruieren tatsächlich und unmittelbar eine logische Übung darstellt. Und dennoch darf es im Unterricht bei dieser logischen Ausnützung der Grammatik nicht sein Bewenden haben, zumal dieser Nutzen in den unteren und mittleren Stufen des Schulbesuches so ziemlich eingebracht sein dürfte. Seine Pflege geht später naturgemäß mehr auf die Lektüre über, wo er allerdings in der Hauptsache implicite sich geltend machen soll, durch die unausgesetzte Nötigung, in fremden Formen Gedachtes in die Formen der Muttersprache umzugießen.

Aber welches wäre denn nun der noch verbleibende Eigenwert des Grammatikunterrichts und zwar gerade für die Jahre des reiferen Verständnisses, denen wir besonders wünschen, daß sie neben den unerläßlichen Übungen Anregung empfangen, die den jugendlichen Geist innerlich fesselt und das sich regende philosophische Bedürfnis in gesunder Weise nährt? Diese Anregung tritt sofort hervor, wenn eine Befruchtung und Beseelung des Stoffes erfolgt durch innigere Fühlung als bislang im Durchschnitt üblich war mit der vergleichenden Sprachwissenschaft. Man kann zwar in Betreff der Anfangsgründe die Ansicht vertreten (und auch ich halte sie für richtig), daß die sprachwissenschaftliche Durchleuchtung die wohltätigen Folgen nicht ganz gehabt hat, die man ehedem davon erwartete. Die Einzelkenntnisse sind nicht solider geworden, seitdem audire als dritte, und legere als vierte Konjugation etabliert ist, und der Lokativ Corinthi wird, wenn er nicht im Gedächtnis festsitzt, für den Quintaner gerade so unheilvoll, wie zu den Zeiten, da er noch Genetiv genannt wurde. Die Gedächtnisarbeit muß eben doch in diesen ersten Jahren das allerbeste leisten. Es ist nun

Digitized by Google

einmal bei den kleinen Leuten nicht ganz so, wie bei uns Erwachsenen, bei denen, um eine Spracherscheinung festzuhalten, das Erfassen ihrer ratio das beste Mittel ist. Eben deshalb ist ja auch der mehrfach geäußerte Gedanke so ungeheuerlich, Griechisch und Lateinisch ließe sich auf der Schule so treiben, wie Sanskrit und Gotisch auf der Universität. Hier überwiegt die ratio, dort die memoria: das bleibt das ewig Unterscheidende. Natürlich muß deshalb die Schulgrammatik keineswegs unrationell werden. Solche Torheit wird uns niemand zuschreiben. Die größere Durchsichtigkeit und Übersichtlichkeit, die durch die Sprachforschung ermöglicht ist, muß gewissenhaft ausgenutzt, falsche Erklärungen müssen ausgerottet werden. Aber, wie gesagt, der Hauptgewinn, der aus der Sprachwissenschaft zu entnehmen ist, der liegt doch nicht hier, der sollte dem reiferen Verständnis der oberen Stufen erschlossen werden. Schon Cauers immer bewährter Scharfblick hat das vorausgesehen (Grammatica militans 65): „Die Hauptstelle sprachgeschichtlichen Einflusses wird mehr und mehr nach den oberen Klassen hinrücken, da die Wissenschaft selbst reifer und reicher geworden ist und so auch für das, was sie der Schule mitteilen kann, gereifteren Sinn verlangt." Schon Cauer hat daraus auch die unabweisliche Folgerung gezogen, die wir heute aufnehmen, an Stelle der bisherigen Einschränkung werde sich im Gegenteil eine Erweiterung des grammatischen Unterrichts auf der Oberstufe notwendig machen.

Indessen, worin besteht nun der zu erhoffende Bildungsgewinn? Erstens: da wir in der Sprache ein geistiges Erzeugnis des Menschen vor uns haben, so ermöglicht die Sprachbetrachtung (und zwar sie unter den Unterrichtsgegenständen ganz allein) auch den Schüler schon einen Blick tun zu lassen in die für das moderne Denken so unendlich wichtig gewordene Gesetzmäßigkeit der geistigen Vorgänge. Mit einem Wort: ihr Reichtum an geistiger Gesetzmäßigkeit, das ist zunächst das ganz unvergleichlich Fruchtbare an der Sprache als Unterrichtsstoff für die reiferen Jahre. Da nun diese Gesetzmäßigkeit vor allem im Wandel der Sprache deutlich zu Tage tritt, so bietet das Griechische, von dem der Schüler neben dem Attischen auch die ältere Sprachstufe des homerischen Dialektes überblickt, ein Material dar, dem sich schwerlich etwas anderes an die Seite stellen läßt, das Deutsche mit dem nur flüchtigen Einblick in die Vorzeit der jetzigen Sprache sicherlich nicht, aber auch das Französische nicht in seinem Verhältnis zum Latein, da in diesem Unterricht die praktischen Ziele billiger Weise immer im Vordergrunde werden stehen müssen. Ich meine nun, die Erfahrung schon hat es gelehrt, daß die Schüler gelegentlichen Darlegungen über lautgesetzliche Tatsachen gern und mit Interesse folgen. Gelingt es aber weiter, ihnen ein Verständnis auch zu erschließen für den Korrelatbegriff der Lautgesetze, für die gleichfalls mit psychischer Notwendigkeit in Wirkung tretende Analogie (womöglich auch im Gebiete der Syntax), so liegt auf der Hand, welch einen Gewinn das bedeutet, zunächst ganz im allgemeinen für die Einsicht in das Wesen psychischer Vorgänge überhaupt, sodann nicht minder im einzelnen, in den vielen praktischen Sprachfragen des Lebens auch im Bereiche der Muttersprache. Denn es ist doch wohl wünschenswert, daß der gebildete Mann dem unwissenschaftlichen Begriff der sogenannten „Sprachdummheiten"

Digitized by Google

allmählich entwächst und aufhört, ein Orakel zu befragen, das von keinem Hauche wirklicher Sprachwissenschaft auch nur berührt ist.

Man wende nun nicht ein, die linguistischen Ergebnisse ließen sich in der Schule nicht verwenden; man könne nicht mit Sanskrit u. s. w. operieren. Der Einwand ist veraltet. Einmal nimmt in der Sprachwissenschaft selbst das Indische keineswegs mehr eine so beherrschende Stellung ein wie ehedem, sodann: der Beweis ist längst erbracht, daß sich Lateinisch und Griechisch sehr wohl ohne jene, den Nichtfachmann verwirrenden Einmischungen sprachwissenschaftlich behandeln lassen. Im ersten Hefte der außerordentlich zeitgemäßen sprachwissenschaftlichen Gymnasialbibliothek (Heidelberg 1908) hat kürzlich Max Niedermann eine auf der Höhe der Forschung stehende, durchaus präzise und knappe Darstellung der lateinischen Lautlehre gegeben, die nicht einmal das Griechische mehr heranzieht, in der Beschränkung also sogar noch über das hinausgeht, was auf humanistischen Gymnasien nötig und nützlich wäre. Auch sonst bieten sich jetzt zugängliche Hilfsmittel in ausreichender Zahl dem klassischen Philologen dar. Insonderheit begrüßen wir aufs freudigste die neue Zeitschrift Glotta, deren Vorsatz es ist, speziell Griechisch und Lateinisch sprachwissenschaftlich zu pflegen; sie wird hoffentlich in Bälde auf keiner Gymnasialbibliothek fehlen.[1])

Ich weise weiter darauf hin, daß ein sprachwissenschaftlich belebter Grammatikunterricht den Schüler nicht nur mit dem Begriffe psychischer Gesetzmäßigkeit selber, sondern — worauf ich den größten Wert legen möchte — auch mit den Schranken dieser Gesetzmäßigkeit vertraut zu machen geeignet ist. In der erfreulichsten Weise kann er infolge dessen dem öden Materialismus entgegenarbeiten. Ich würde es besonders bedauern, wenn die sogenannte Gabelung der Oberstufe jemals soweit heruntergriffe, daß dieser höchst wertvolle Einblick gerade den künftigen Naturwissenschaftlern entzogen werden müßte, die ihn vielleicht unter allen Schülern am allernötigsten haben dürften. An der Sprache lernen sie's empirisch und in einer jeden Einspruch ausschließenden Weise, daß die naturartige Gesetzmäßigkeit psychischer Erzeugnisse doch wiederum beständig durchkreuzt wird durch kulturgeschichtliche Faktoren, die nicht von seiten der Natur, sondern von seiten des Geistes kommen, ja ihren letzten Ursprung schließlich immer aus der Willkür einer Einzelpersönlichkeit ableiten. So zeigt die Sprache auch schon dem Schüler in außerordentlich zeitgemäßer Weise, wie jener Begriff der Gesetzmäßigkeit seine Schranke findet an dem ewigen Rätsel der Persönlichkeit. Beispielsweise: auch dem Schüler läßt sich wohl etwas davon mitteilen, was Ennius und die hellenisierende Kunstdichtung für die lateinische Literatursprache bedeutet haben, wie manches u. a. der Sprache aufgenötigt worden ist durch das ihrem Genius nicht gemäße Kürzenbedürfnis des daktylischen Hexameters.

---

1) Der eine ihrer hochverdienten Herausgeber, Fr. Skutsch, hatte an den Vortragenden nach Zwickau freundlicherweise die meisterhafte Zusammenfassung der sprachwissenschaftlichen Haupttatsachen eingesendet, die er dem Stowasserschen lateinisch-deutschen Schulwörterbuch (3. Auflage, 1908) vorangestellt hat. Es war nicht mehr möglich, im Vortrage darauf einzugehen. Um so nachdrücklicher sei hier auf dies ausgezeichnete Hilfsmittel hingewiesen, zugleich das bequemste und anspruchsloseste, das sich denken läßt.

Digitized by Google

Da empfängt ein Teil der sogenannten poetischen Plurale (vina, mella, littora u. s. w.), da empfängt manches andere, was schließlich den Charakter individueller Willkürschöpfung ganz abstreift, eine treffende und einleuchtende Erklärung: schon die älteren Philologen haben dazu eine brauchbare Observation bereit gelegt, auf die u. a. auch Norden in seinem Kommentar zum 6. Aeneisbuche die Aufmerksamkeit von neuem gelenkt hat (vergl. besonders S. 113 f., 399 f.)

Aber wichtiger noch als alle Einzelheiten ist schließlich der Umstand, daß der Schüler auf dem Gebiet der Sprache überhaupt einen Einblick gewinnt in das, was historisches Werden auf geistigem Gebiete bedeutet, mit einem Worte: in den modernen Entwicklungsbegriff. Wenn beispielsweise, was so sehr zu wünschen, Plutarch gelesen wird (freilich bei schwachen Sprachkenntnissen nichts als eitel Quälerei), so denke ich mir, es könnte in einer oder zwei die Lektüre ergänzenden Grammatikstunden recht wohl einmal in fesselnder Weise zusammengestellt werden, worauf denn eigentlich der zunächst ganz unbestimmte und doch auch dem Schüler bewußte Eindruck beruht, daß hier eine, sagen wir von Lysias, so ganz und gar abweichende Ausdrucksweise vorliegt. Der Schüler wird mit Staunen lernen, was das Altern einer Kultur und die damit verknüpfte allgemeine Intellektualisierung auch für die Sprache bedeutet, und wie wir deshalb auch der Sprache gar wichtige Symptome dieses Alterns ablauschen können. Er wird, unter kaum merkbarer Anleitung, das Überhandnehmen des substantivischen Ausdrucks, namentlich der Abstrakta, selbsttätig konstatieren, er wird das Auftreten von Periphrasen beobachten und als ihren Grund unschwer erkennen, daß die ursprünglichen Vorstellungen im Laufe der Jahrhunderte zu voraussetzungs- und beziehungsreich geworden sind, um noch ferner durch die alten einfachen Ausdrücke gedeckt zu werden. Da sind weiter die massenhaften Komposita, da ist das Überhandnehmen einer bilderreichen Ausdrucksweise, indem die alternde Sprache sich am Borne der Poesie gleichsam aufzufrischen strebt, da ist so vieles andere, und alles bietet ein unvergleichliches Material, um geistige Entwickelungsvorgänge von sehr ernsthafter und ganz aktueller Art nicht bloß zu konstruieren — denn das Konstruieren geistiger Zusammenhänge geschieht wohl anderswo reichlich genug —, nein sie selbsttätig herauszuarbeiten, aus der Fülle von Einzeltatsachen, innerhalb eines Bereichs, den der Schüler leidlich überblickt und beherrscht, in dem er sich mit Autopsie bewegt und wo er die Freude hat beobachtend aus den Quellen zu schöpfen. Man darf wohl die Frage stellen: ist hiermit nicht genau der Punkt bezeichnet, wo die Vorbildungswünsche von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften wirklich und durchaus zusammenlaufen? Aus der Beobachtung schöpfen und aus den Quellen schöpfen — im Sprachunterricht, wie er sein soll, geht beides in eins.

Ich breche ab, um noch ein letztes zu betonen. Ich habe früher wiederholt ausgesprochen, daß ich die historisch relativierende Betrachtung der Dinge für den Jugendunterricht nicht ohne Vorbehalt für nützlich halten kann. Es freut mich nach manchem Widerspruch die Zustimmung eines Mannes wie Jakob Wackernagel gefunden zu haben. Mit ihm weiß ich auch darin mich einig, daß der Sprachunterricht gerade auch deshalb soviel Eigenwert besitzt, weil er die Ein-

Digitized by Google

führung in den geschichtlichen Entwickelungsbegriff an einem gleichsam neutralen Stoffe ermöglicht. In seinem Begleitwort zu Niedermanns vorhin genanntem Büchlein sagt Wackernagel (S. IX): „Man hat gefragt, ob der Entwickelungsgedanke, das Verständnis für das gesetzmäßige geschichtliche Werden in unseren höheren Schulen gepflegt werden dürfe, ob das im Grunde nicht etwas Unjugendliches sei. Nun, soweit es sich um ethische und ästhetische Werte handelt, teile ich dieses Bedenken. Die Jugend soll sich an das Große halten, wie es ist, ohne sich um seine Vorstufen und Entstehungsmöglichkeiten kümmern zu müssen. Aber kann anderseits, wer zur Teilnahme am heutigen Denken erzogen werden soll, ohne den Entwickelungsgedanken auskommen? Mit Recht ist von andrer Seite schon darauf hingewiesen worden, welchen erzieherischen Wert in dieser Richtung der Sprachunterricht haben kann. Er fordert die entwickelungsgeschichtliche Betrachtungsweise und belegt sie mit Tatsachen."

Mit diesen Worten Wackernagels wollen wir schließen. Wir haben ja wohl klargestellt, daß der grammatische Unterricht notwendig ist, daß er Raum und Luft braucht, daß er nicht nur ein exercitamentum sein muß, was zu sein er freilich auch niemals aufhören darf, sondern auch ein incitamentum, ein rechter Geisteswecker von höchstem Bildungswerte.

Die Berichte über die sehr fruchtbaren Verhandlungen der Versammlung, in der der vorstehende, von lebhaftester Beistimmung begleitete Vortrag gehalten worden ist, und über die höchst anregende Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, die an den beiden folgenden Tagen stattgefunden hat, haben wir auf das letzte Heft dieses Jahrgangs aufgespart, um in dem vorletzten für die zwei obigen Vorträge und den unten folgenden, deren Abdruck nicht verzögert werden durfte, Raum zu behalten.

Menandros im Licht der neuen Funde.

Vortrag gehalten auf dem 25. westfälischen Philologentag in Dortmund am 4. Juli 1905 von Professor Dr. **P. E. Sonnenburg** (Münster).

M. H.! Der ältere der beiden großen Vertreter unserer Wissenschaft, die der Mai dieses Jahres uns entrissen hat, Franz Buecheler, in dem gewiß auch so mancher unter Ihnen wie ich seinen unvergeßlichen Lehrer verehrt, pflegte zuweilen im Kolleg halb ernst, halb scherzend die Frage aufzuwerfen, was sich der klassische Philologe, wenn er einen Wunsch an das Schicksal frei hätte, wohl von den untergegangenen Werken antiker Literatur wünschen möchte, und pflegte sie dann dahin zu beantworten, daß nach seinem Empfinden aus der römischen Literatur dies eine Satire Varros, aus der griechischen eine Komödie des Menandros sein würde. Er hat die Erfüllung dieses letzteren Wunsches noch erlebt, aber ich habe in den Gesprächen, die ich kurz vor seinem Heimgange noch mit ihm über so manches andere wie auch über die neuen Menandrosfunde von Kairo hatte, nicht den Eindruck gehabt, als ob diese ihm eine große, hohe Herzensfreude bereitet hätten, wie sie die Erfüllung eines lang und tief ersehnten Wunsches zu bringen pflegt. Und auch ein anderer Meister unseres Faches, der

Digitized by Google

seinen inhaltreichen orientierenden Aufsatz mit der Bemerkung einleitete, daß er stets die Auferstehung Menanders geweissagt und sich deshalb verpflichtet fühle, der philologischen Welt davon nähere Kunde zu geben, Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff, ist bei aller Hochschätzung des Neuen weit davon entfernt, in dithyrambischer Begeisterung von dem Gewonnenen zu reden. Und je mehr man sich in die Stücke vertieft, einen je genaueren Einblick man in die Besonderheit menandrischer Sprache, menandrischen Stils, menandrischer Führung der Handlung und Zeichnung der Charaktere gewinnt, je höher man dabei die Feinheit und Kleinheit der dichterischen Einzelarbeit schätzen lernt, um so weniger gewinnt man eine reiche, große Freude an diesen Erzeugnissen, — von erhebenden neuen Erkenntnissen, die Begeisterung für den Dichter und sein Werk erwecken könnten, ganz zu geschweigen.

Doch gehen wir der Frage, wie es dem Philologen ziemt, historisch zu Leibe und suchen wir uns darüber klar zu werden, was uns Menandros bisher war, und was uns die neuen Funde dazu gebracht haben. Denn er war uns kein Unbekannter: ist doch schon die Zahl der vor allem bei Athenäus und Stobäus erhaltenen Fragmente so groß und sind diese zum Teil so umfangreich, daß der Sospitator der griechischen Komödie, August Meineke, 15 Jahre bevor er die Fragmenta comicorum gesammelt herausgab und die Geschichte der griechischen Komödie schrieb, einen besonderen Band 1823 den Fragmenten des Menandros und seines Zeitgenossen und Rivalen Philemon widmete. Und schon vor ihm hatten sich die bedeutendsten Forscher mit Vorliebe an den Fragmenten versucht, ein Henricus Stephanus, Hugo Grotius und vor allem Rich. Bentley, dessen glänzende Behandlung derselben Meineke in seinem Buch wieder abdrucken ließ. Die rein äußerliche Tatsache des Umfangs der Fragmente könnte uns schon die hohe Wertschätzung erweisen, deren der Dichter sich im Altertum erfreute. Aber es fehlt dafür auch nicht an zahlreichen unmittelbaren Zeugnissen.

Schon ein Zeitgenosse, der im Komödien-Wettstreit über ihn gesiegt hatte, Lynkeus von Samos, schrieb *περὶ Μενάνδρου* (von Ath. p. 242 zitiert), und der berühmte alexandrinische Grammatiker Aristophanes von Byzanz wies ihm in einem erhaltenen Epigramm die zweite Stelle nach Homer an, während Menandros selbst nach Ciceros Zeugnis (opt. gen. or. 2. 6) dem Homer nicht ähnlich sein wollte, und derselbe Aristophanes prägte ein Witzwort, daß man beim Vergleich des Lebens der Wirklichkeit mit der Darstellung durch Menandros sich fragen müsse, welcher von beiden der Nachahmer sei: *ὦ Μένανδρε καὶ βίε, πότερος ἆρ' ὑμῶν πρότερον ἐμιμήσατο*; Noch besitzen wir unter Plutarchs Schriften ein Stück einer *σύγκρισις Ἀριστοφάνους καὶ Μενάνδρου*, worin die feine Gesittung Menanders über die zuweilen in Plumpheit ausartende geniale Kraft des Aristophanes erhoben wird, wie Plutarch ähnliches auch in den Tischgesprächen äußert. Und ein Epigramm der Anthologie, das bei ihm die Gaben der Musen und Grazien feiert, weissagt (AP. IX 187)

ζώεις εἰς αἰῶνα· τὸ δὲ κλέος ἐστὶν Ἀθήναις
ἐκ σέθεν οὐρανίων ἀπτύμενον νεφέων.

Digitized by Google

Vor allem wissen die Römer sich in seinem Lob nicht genug zu tun. Um die Nachahmung in der älteren römischen Komödie zunächst zu übergehen, so wußten die fürs Alte schwärmenden Kunstrichter, die Horaz bekämpft, den Dichter des heimischen Lustspiels, der togata, L. Afranius, nicht besser zu loben, als daß sie meinten, sein römisch Gewand würde selbst Menandros wohl angestanden haben (dicitur Afrani toga convenisse Menandro Ep. II 1. 57). Horaz selbst nimmt ihn als sein Vorbild in der Satirendichtung mit auf sein Sabinergut (Sat. II 3. 11), Phaedrus (V 1) weiß von seiner Vorliebe für Putz und Salben zu erzählen, Ovid berichtet in der großen Klageepistel Trist. II 369 f., daß er von Knaben und Mädchen gelesen werde:

fabula iucundi nulla est sine amore Menandri,
et solet hic pueris virginibusque legi,

Manilius gibt (V 470 ff.) ein Charakterbild von ihm, Seneca in der Apocolocyntosis braucht seinen Namen appellativ für den Freigelassenen des Aeacus in der Unterwelt, dem der unglückliche Claudius übergeben wird, um beim Untersuchungsgeschäft mitzuhelfen, Martialis und Gellius wissen von der Mißgunst seiner Zeitgenossen gegen ihn, Quintilian feiert vor allem seine Kunst und erörtert den Wert seines Studiums für den Redner, von Apuleius haben wir ein Stück Übersetzung aus dem *Ἀνεχόμενος*, derselbe gibt einen Vergleich mit Philemon (Flor. 16). Noch Ausonius im vierten und Apollinaris Sidonius im fünften Jahrhundert lesen und bewundern ihn. So müssen denn die unmittelbaren und mittelbaren Entlehnungen aus ihm, die Anspielungen auf Worte und Situationen aus seinen Stücken in der antiken Literatur außerordentlich zahlreich sein, und Schriftsteller wie Lukianos und Alkiphron verdanken ihm unendlich viel mehr, als der von letzterem fingierte Briefwechsel Menanders mit seiner Geliebten Glykera, den wir noch lesen (ep. II 3 und 4), erkennen läßt. Und die Fülle der scharf geprägten Sätze volkstümlicher Lebensweisheit, die in seinen Stücken sich fand, machte ihn auch beim gemeinen Mann populär: daß böser Umgang gute Sitten verderbe (*φθείρουσιν ἤθη χρήσθ' ὁμιλίαι κακαί*), zitiert aus Menanders Thais schon der Apostel Paulus im ersten Korintherbrief (I 15), und unser größter Dichter wußte seiner Selbstbiographie kein besseres Motto voranzustellen als Menanders Wort: *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται*. Vielleicht gab es schon zur Zeit des Apostels eine ähnliche Sammlung wie die uns erhaltene unter dem Titel *Μενάνδρου γνῶμαι μονόστιχοι* in etwa achtehalbhundert Versen, die so manchen anderwärts zitierten Satz nicht enthält, den wir darin erwarten dürften.

Man wird dabei unwillkürlich an die ähnliche lateinische Sentenzensammlung erinnert, die aus den Mimen des Publilius Syrus exzerpiert auf uns gekommen ist. Und schon das Altertum hat Menanders Dramen mit dem griechischen Mimos in Parallele gesetzt. Zu den genannten Synkriseis des Plutarch mit Aristophanes und des Apuleius mit Philemon gesellt sich eine spätester Zeit (saec. VI) angehörige erhaltene *Σύγκρισις Μενάνδρου καὶ Φιλιστίωνος*, in der er mit dem hervorragendsten Dichter des griechischen Mimos zusammengestellt wird, freilich so verständnislos, daß vielleicht schon der Verfasser den

Digitized by Google

Mimographen Philistion, der der ersten Kaiserzeit angehört, mit Menanders Rivalen Philemon zusammengeworfen hat. Daß aber Philistion hier gemeint ist, wird man dem letzten Bearbeiter dieser Fragen zugeben müssen, wenn man auch seinen sonstigen ausschweifenden Vorstellungen über die Bedeutung dieses Bühnenspiels für die frühere Zeit nicht beipflichten kann. Aber daß auch der Mimos sich in sentenziöser Weisheit gefiel und mit seiner Abschilderung des alltäglichen Lebens der Zeit zu einem Vergleich mit Menandros geradezu herausfordern mußte, kann uns die seit 1891 bekannte Abart des Mimiambos lehren, da die damals ans Licht gekommenen Dichtungen des Herondas völlig wie Einzelscenen aus der neueren attischen Komödie wirken, so z. B. die Kupplerin, die bei einer Strohwitwe abblitzt, die eifersüchtige Herrin, die ihren schönen geliebten Sklaven mißhandelt, der Bordellwirt, der vor den Richtern über eine Prügelscene in seinem Hause Klage führt u. dgl.

Aber alles bisher Berichtete würde nicht hingereicht haben, Menandros einen dauernden Einfluß auf die Weltliteratur und ihre Entwicklung zu sichern, wenn er der Nachwelt nicht auch durch die lateinischen Bearbeitungen seiner Werke erhalten geblieben wäre. Freilich sollen nach erhaltenen Bibliotheksverzeichnissen in Konstantinopel noch 1565—75, also nach der Eroberung durch die Türken, Stücke von ihm vorhanden gewesen sein, aber das Abendland hat davon nichts gewußt und gern geglaubt, was Petrus Alcyonius von Demetrius Chalkondylas gehört haben wollte, die griechischen Priester hätten bei den byzantinischen Kaisern durchgesetzt, daß die Dichtungen des Menandros, Philemon, der Sappho, des Mimnermos, Alkaios und anderer verbrannt und durch die Gedichte Gregors von Nazianz ersetzt würden. So unglaubwürdig aber diese Nachricht ist, das bleibt bestehen, daß von Konstantinopel aus Menandros auf die Literatur des Mittelalters und der Neuzeit nicht eingewirkt hat. Aber seit im Jahre 240 v. Chr. Livius Andronicus den Begriff der Übersetzungsliteratur geschaffen, gehört Menandros auch der lateinischen Literatur so gut an wie heut Shakespeare der deutschen. Freilich unter den 21 uns näher bekannten Stücken des Plautus sind es nur wenige, die als Bearbeitungen nach Menandros sicher bezeugt sind, am sichersten Stichus und Bacchides und Cistellaria, sehr wahrscheinlich auch Aulularia und Poenulus, und grade bei einem davon, den Bacchides, ist der Beweis nicht zum mindesten erbracht durch eine der γνῶμαι Μενάνδρου: wen die Götter lieben, der stirbt in der Jugend ὃν οἱ θεοὶ φιλοῦσιν, ἀποθνήσκει νέος, das Plautus übersetzt

quém di diligunt,
adulescens moritur.

Mehr als Plautus muß ihn schon der Nachfolger Caecilius Statius nachgeahmt haben, aber der eigentliche Eroberer Menanders für die römische und damit für die Weltliteratur ist Terenz geworden. Von seinen sechs Stücken sind vier, die Andria, der Eunuchus, der Hautontimorumenos und die Adelphoe, aus Menandros übersetzt, und die beiden anderen nach Apollodoros gearbeiteten nähern sich dieser Kunstart aufs engste. Wenn wir nun schon den Einfluß des originalen Menandros auf die antike Literatur so hoch anschlagen mußten, so

Digitized by Google

wird dieser noch verdoppelt durch die Wirkung, die Terenz geübt hat, für den der Diktator Caesar das doppeldeutige Epitheton eines halbierten Menander (dimidiatus Menander) prägte. Ein Kenner wie M. Terentius Varro meinte (Parmeno Fg. XV = 399 Buech.), Terenz verdiene die Palme in der Charakterzeichnung (poscit palmam in ethesin), und in der Tat hat diese Seite der Nachahmung menandrischer Kunst wie nicht minder die Korrektheit und Glätte der Sprache ihm zu seinem hohen Ansehen im alten Rom verholfen. — Es ist kein Zufall, daß Menandros der Freund des Theophrastos war, dessen mit scharfen Strichen umrissene Zeichnungen von Charakteren (ἠθικοὶ χαρακτῆρες) wir in dem erhaltenen Büchlein heute noch bewundern und unwillkürlich zur Komödie in Beziehung setzen, aber die Freude des antiken Menschen an dieser Äußerung nachahmender Kunst zeigt sich auch sonst überall in Epos, Lyrik, nicht zum wenigsten in der Geschichtschreibung und in der kunstmäßigen Rede. Eine Charakterzeichnung, wie sie z. B. Lysias von dem Krüppel gibt, dem man seine Unterstützung entziehen will, darf sich getrost jenen Bildchen an die Seite stellen, und ein Cicero exemplifiziert oft genug in den Reden (z. B. pro Caecina 14) auf Charaktere, die den Zuhörern aus der Komödie bekannt seien.

Und nun die außerordentliche Wirkung des Terenz als Schulschriftsteller! Wohl von keinem antiken Autor, den ebenso populären Vergil ausgenommen, besitzen wir so zahlreiche gute und alte Handschriften, von keinem so zahlreiche illustrierte Ausgaben, zu keinem so reiche antike Erklärungen und Scholien. Auch der Untergang der antiken Welt durch die Völkerwanderung hat sein Ansehen nicht zerstören können. Um nur eins anzuführen: in der geistigen Bewegung der Ottonenzeit, für die Scherer den Namen mittelalterliche Renaissance geschaffen hat, begegnen wir ihm zweimal an auffallender Stelle: Hroswith von Gandersheim schreibt ihre christlichen Komödien, um den Zeitgenossen einen Ersatz zu bieten für die schändlichen Unzuchtgeschichten ausgelassener Frauenzimmer (turpia lascivarum incesta feminarum), die selbst Verächter heidnischer Schriften bei Terenz gerne läsen (frequentius lectitant), und Notker von St. Gallen übersetzt sogar die Andria ins Deutsche. Aber seine wahre Auferstehung erlebte er doch im Zeitalter der Humanisten, denen seine getreuen Abbilder antiken Kleinlebens, seine kunstvolle Charakterzeichnung für ihr Streben nach völliger Erneuerung des Altertums ebenso willkommen waren, wie der reiche und geschmackvolle Wortschatz für die Reinigung und Bereicherung des Stils und der Sprache. Von hier schreibt sich daher auch der Einfluß menandrischer Kunst auf die Literatur der Neuzeit her.

Dies im einzelnen zu verfolgen, würde meine Kräfte und Kenntnisse übersteigen. Natürlich ist es zuerst die italienische Literatur, in der die Charakterkomödie ihren Einzug hält, und wenn Shakespeare in der comedy of errors den Stoff der plautinischen Menächmen seinem Publikum vorführt, so hat sein Zeitgenosse Ben Jonson eben das menandrisch-terenzische Lustspiel mit seiner typischen Charakterzeichnung erneuert: und in der englischen Literatur wirkt diese Kunstart noch bei Sheridan und schließlich in den Dickens'schen Romanen nach. Doch einen viel glänzenderen Erneuerer hat sie in Molière gefunden,

Digitized by Google

dessen Schöpfungen ebenso unsterblich sind wie die Typen, die einst Menandros geschaffen, von dem z. B. der Typus des Geizhalses in Molières Avare durch Vermittlung der plautinischen Aulularia direkt herstammt. Und mit dem Einfluß, den die französische klassische Literatur auf die unsre geübt hat, wirkt auch Menandros noch hier nach: freilich ists eine alte Klage, daß wir Deutsche kein klassisches Lustspiel haben, und das ist um so verwunderlicher, als z. B. in der bildenden Kunst der deutsche Geschmack stets mehr auf das Charakteristische als auf das Schöne geht, einem Raffael Sanzio bei uns ein Dürer gegenübersteht. Aber was wir derart haben, verrät oft noch in kleinen Zügen die Abstammung von der Komödie, die einst Menandros in Athen geschaffen. In Lessings Jugenddramen z. B. spielen die Bedienten als Helfer und Vertraute ihrer jungen Herren eine Rolle und üben einen Einfluß, der dem modernen Verhältnis von Herrn und Diener gar nicht entspricht: da ist es eben das antike Verhältnis des ἔφηβος zu seinem παιδαγωγός, was als Vorbild gedient hat. Und noch in der Minna von Barnhelm spricht Franziska einmal in demselben Sinne zu Tellheim, indem sie sich mit ihrer Herrin identifiziert: wir können Geschriebenes nicht gut lesen. In der Tat hat Lessing menandrische Kunst hoch bewertet und in der Hamburgischen Dramaturgie treffliche Bemerkungen darüber gemacht, wie auch Winckelmann mit kurzen Worten die feine Charakteristik von ihm gegeben hat, die neuerdings v. Wilamowitz sich zu eigen machen konnte. Und was in neuerer Zeit auf dem Gebiete des Charakterlustspiels im menandrischen Sinn ans Licht getreten ist z. B. Hauptmanns Kollege Crampton, ist, so weit mir ein Urteil zusteht, nur geeignet zu zeigen, wie viel noch von Menandros zu lernen ist. Nach all dem begreifen wir aber auch das Urteil eines so feinen Kopfes wie Philipp Melanchthons, der empfahl, man solle in den Schulen fleißig Terenz lesen, weil wir Menandros, der allerdings den Vorzug verdienen würde, eben nicht besäßen.

Nun, jetzt besitzen wir ihn, und es ist auch schon der Gedanke ausgesprochen worden, daß wenigstens eine Scene auch unsern Primanern zugänglich zu machen sei. Seitdem in den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts der ägyptische Wüstensand sich als ein so vortrefflicher Konservator antiken Schrifttums erwiesen hatte, wuchs von Tag zu Tag die Hoffnung auf die Erfüllung jenes alten Wunsches. Zunächst gab es aber nur tropfenweise aus jenem Quell: ich nenne die Genfer Fragmente des Γεωργός, die Nicole herausgab, die Jernstedtschen Fragmente einer nicht sicher festzustellenden Komödie, vor allem die aus Oxyrhynchos stammenden Teile des Kolax und der Perikeiromene (Oxyrh. Pap. III und IV). Aber erst das Ende des vergangenen Jahres brachte der gelehrten Welt den großen Fund, der uns berechtigt von einem wiedererstandenen Klassiker zu reden.

Beim Abbruch eines Hauses in Kom Ishkaou, dem alten Aphroditopolis, entdeckten französische Gelehrte, die schon früher aufmerksam geworden sich ein Vorrecht gesichert hatten, im Juli 1905 in und an und auf einem Krug voller Urkunden aus der Zeit des Kaisers Justinus II., der zweiten Hälfte des 6. Jahrhunderts n. Chr., die Reste des Menanderbuchs, und der Finder Herr Gustave

Digitized by Google

Lefebvre beeilte sich das Gefundene zu publizieren. Wir besitzen im ganzen 17 Blätter eines Buches, denn ein Buch, keine Rolle war es, geheftet mit ineinander gelegten Doppelblättern wie unsere Bücher. Nach den Schriftzügen setzt der Herausgeber es in den Anfang des 3. Jahrhunderts n. Chr., es müßte also bei seiner Verwendung als Deckel schon ein recht hohes Alter gehabt haben. Auf der ersten erhaltenen Seite steht die Seitenzahl 29, so daß wir annehmen dürfen, ein Stück vorher sei ganz verloren, denn das erste Blatt beginnt mit einer Überschrift, von der nur der Name des Menandros (ohne den ersten Buchstaben) erhalten ist. Es folgt eine Inhaltangabe in 12 Trimetern, wie sie die antiken Plautus- und Terenzausgaben bieten, ein Personenverzeichnis und die erste Scene eines Stücks, in dem der Herausgeber nach dem Personenverzeichnis den Heros des Menandros erkannt hat. Der Personenwechsel wird durch Doppelpunkt, außerdem durch die Paragraphos, einen wagerechten Strich über oder unter dem Vers, bezeichnet. Die Anfangsbuchstaben des Namens sind öfter am Rande beigeschrieben, doch werden sie im Buch allmählich immer seltener. Es ist keine Grammatikerausgabe, daher alles gelehrte Beiwerk, Scholien und dergl., fehlt, sondern ein Buch zum lesen, hier und da mit den unvermeidlichen obwohl im ganzen seltenen Schreibfehlern, die Orthographie oder Metrik verletzen. Die erste, von diesem Stücke allein erhaltene Scene spielt sich zwischen zwei Sklaven ab, deren Namen uns aus der lateinischen Komödie nicht unbekannt sind, *Γέτας* und *Δᾶος*, und so bestätigt sich einmal wieder, wie der typische Charakter dieser Komödie sich selbst auf die feststehenden Namen der einzelnen Charaktere erstreckt: in den vier Stücken wiederholen sich nicht weniger als sechs Namen in je zwei Stücken, ein Umstand, der einmal den ersten Herausgeber zur Einordnung eines Fragments in die falsche Komödie verführt hat. Aus der angegebenen Einrichtung der Ausgabe erklärt sich aber auch, wie leicht ein Irrtum in bezug auf die Verteilung der einzelnen Worte an diese oder jene Person eintreten kann, und wie unzuverlässig unsre Überlieferung hierin ist. Daneben erkennt man, wie die Namen in der Tat eine ganz hervorragende Bedeutung für die Charakterzeichnung haben, so daß der Zuschauer, wenn er einen solchen hörte, gleich wußte, weß Geistes Kind der Genannte war. Man versteht nun, wie die römischen Bearbeiter und Herausgeber dazu kamen, neben dem Namen, den sie vielfach verändert gaben, den Charakter der Person (leno, senex, meretrix, servus) in jeder Scenenüberschrift neu anzugeben, ja oft selbst bei Hauptpersonen auf einen Namen zu verzichten und sich z. B. mit einer Angabe wie matrona zu begnügen.

Um zunächst bei dem Äußeren des Spiels zu bleiben, so ist eine zweite neu gewonnene oder befestigte Erkenntnis, daß es auch in der *νέα κωμῳδία* einen Chor gab, allerdings nicht im Sinne der Tragödie oder des aristophanischen Lustspiels, sondern beim Aktschluß erscheint, in der Ausgabe nur durch *χοροῦ* bezeichnet, ein singender, tanzender Schwarm von Leuten, die, so scheint es, zur Handlung in einer gewissen Beziehung stehen, aber nicht redend oder handelnd darein eingreifen, ein echter und rechter *κῶμος*, wie er z. B. im platonischen Symposion auch unter Alkibiades' Führung (212 c) erscheint, so daß auch dies Spiel seinen Namen *κωμῳδία* mit Recht trägt. So scheinen sich in der Tat,

Digitized by Google

wie Horaz in der Ars poetica vorschreibt, 5 Akte ergeben zu haben, und die andre horazische Vorschrift: ne quarta loqui persona laboret, zeigt sich auch durchgehends beobachtet. So fällt auch ein ganz neues Licht auf die Cantica des römischen Lustspiels, die allerdings fast durchweg Monodieen sind, aber doch auch die einzelnen Abschnitte der Handlung äußerlich markieren und oft genug allgemeine Betrachtungen enthalten, die zur Handlung in lockerem Verhältnis stehen. Auch ein andres hat diese Komödie aus der alten Zeit gerettet, das ὀνομαστὶ κωμῳδεῖν: in dem vierten Stück, der vom Verfasser sogenannten Samia werden nicht nur öfter die Zuschauer als ἄνδρες angeredet, sondern zwei Persönlichkeiten, ein Chairephon und Androkles, persönlich verspottet, offenbar junge Herrn der damaligen jeunesse dorée Athens. Auch die Metrik ist abgesehen von dem Fehlen lyrischer Maße die alte: neben jambischen Trimetern erscheinen zuweilen katalektische trochäische Tetrameter etwa in dem Verhältnis wie bei Plautus und Terenz. Spezifisch menandrisch scheint aber eine Eigenart des Aufbaus, die wir wohl schon aus Plautus kannten, aber hier mehrfach bestätigt finden: die ausführliche Prologrede nach der Eingangsscene. In dem ersten Stück, von dem wir nur die genannte Eingangsscene mit dem Dialog der Sklaven besitzen, der z. B. an die Eingangsscene der plautinischen Mostellaria erinnert, folgte hierauf, wie das Personenverzeichnis lehrt, das Auftreten des Heros d. h. des Ahnherrn, der kraft seiner göttlichen Allwissenheit die Zuschauer über die Vorgeschichte und bevorstehende Entwicklung der Handlung ebenso aufklärte, wie es in der plautinischen Cistellaria nach menandrischer Vorlage die Gottheit Auxilium tut: sachlich steht dem Heros am nächsten der in der Aulularia ebenso den Prolog sprechende Lar familiaris. Genau dieselbe Erscheinung zeigt das dritte Stück, die Perikeiromene, das Mädchen mit dem geschorenen Haupthaar, wo nach dem verlorenen Eingang die Gottheit Agnoia 'die Unwissenheit' in längerem Monolog eine gleiche Belehrung erteilt. Es ist dies um so bemerkenswerter, als man hier deutlich sieht, wie selbst bei einem Dichter, der in genauer Abschilderung der Wirklichkeit seine Hauptaufgabe sieht, der Zwang der Konvention sich geltend macht und ihn über alle Anforderungen der Wahrscheinlichkeit sich hinwegsetzen läßt.

Sie werden längst erwarten, daß ich Ihnen von Handlung, Charakteren und Sprache des Dichters rede. Das ist in bezug auf die Handlung der Stücke bald erledigt und demgemäß in bezug auf die Charaktere auch keine Aufgabe von übergroßem Umfang.

Sie läßt sich erledigen mit Worten des Terenz, der im Prolog zum Eunuchus eine Übersicht über die stets sich wiederholenden Charaktere und Handlungen gibt: Unterschiebung eines Kindes, Anführung eines alten Herrn durch einen Sklaven, Liebesaffären, Haß und Argwohn in Tätigkeit, Sklaven in Eile, ehrsame Matronen, üble Hetären, gefräßige Parasiten, großsprecherische Soldaten, das ist die Welt, die uns diese Dichtung immer wieder vorführt, und von der Terenz sagt: nullum est iam dictum, quod non sit dictum prius. So war es auch bei den vier neuen Stücken des Menandros möglich, nicht nur daß eine Partie infolge Gleichheit der Namen in ein falsches Stück versetzt wurde, sondern ein

Digitized by Google

Kenner auch an diesem Irrtum zuerst noch festhielt, obwohl ein inzwischen gefundenes Zitat den richtigen Titel gab, den er für ein Versehen des Grammatikers hielt. In allen vier Stücken handelt es sich um ausgesetzte oder untergeschobene Kinder, deren Herkunft ans Tageslicht kommt, so daß der Jüngling die civis Attica heiraten kann, wie wir dies aus Terenz kennen, und zwei der Stücke bieten dazu die weitere Ähnlichkeit, daß es sich dabei um Zwillingsgeschwister, beidemal auch einen Knaben und ein Mädchen handelt. Es wiederholt sich also, was man bei der Lektüre des Terenz immer wieder erfahren muß, daß man die einzelnen Stücke in der Erinnerung nur schwer aus einander halten kann. Wenn also hier wiederum Terenz im Vergleich mit Plautus als der getreuere Nachahmer des Menandros erscheint, so habe ich doch den Eindruck, als ob in bezug auf die Charakterzeichnung im einzelnen beide römischen Dichter von Menandros fast gleichmäßig abwichen, und hier also unsre Kenntnis eine wesentliche Erweiterung erfahren habe: ich meine bei Menandros eine Vorliebe für einen übertriebenen sentimentalen Edelmut und Überschwang des Gefühls zu finden, den die römischen Bearbeiter mehr abgestreift haben. Das fehlt bei Plautus sogar in einem Stück wie den Captivi, wo es so zu sagen mit dem Stoff gegeben war; vielleicht haben schon die alten Grammatiker derlei beobachtet, wie wenn Donat zu Ter. Andr. (301) bemerkt, Terenz habe die Personen des Charinus und Byrria zugefügt, damit es nicht schmerzliches Empfinden errege (ne *παθητικὸν* fieret), daß Philumena ohne Bräutigam bleibe, wo Pamphilus eine andre heirate. In dem ersten Stück, dem schon genannten Heros, liebt der Sklave Daos eine Mitsklavin, und da sich herausstellt, daß sie in Umständen ist, will er aus lauter Liebe die Schuld davon freiwillig auf sich nehmen, obwohl er unschuldig ist. Das hilft ihm zwar nichts, denn das Mädchen wird schließlich als civis Attica erkannt und heiratet seinen Verführer, einen Nachbarssohn; also ist der Zug, der für die Gesamthandlung unnötig ist, eingeführt, um den Edelmut des Sklaven ins Licht zu setzen. Im dritten Stück, der auch schon genannten Perikeiromene, lernen wir einen korinthischen in Athen lebenden Soldaten kennen, der, nachdem er seiner Geliebten im Zorn durch Abschneiden des Haupthaars die tiefste Schmach angetan und sie von sich getrieben hat, wie ein sentimentales Mädchen klagt und jammert: *Γλυκέρα με καταλέλοιπε! καταλέλοιπέ με Γλυκέρα. Πάτταικε*, und dem alten Herrn, der den Vermittler spielen soll, von ihrem Schmuck, ihren schönen Kleidern, ihrer Gestalt vorredet und förmlich in seinem Schmerz wühlt, gar kein gloriosus miles wie bei Plautus und Terenz. In dem vierten Stück, dem der Herausgeber von den bekannten Namen menandrischer Komödien den relativ wahrscheinlichsten *Σαμία* gegeben hat, sehen wir die Verwicklung glücklich gelöst, den Jüngling vor der endlich ermöglichten Hochzeit mit dem längst geliebten Mädchen stehen, da fällt ihm plötzlich ein, daß sein Vater während der vorigen Verwirrung einen äußerst entehrenden Verdacht gegen ihn gehegt hat, und er glaubt, diese Schmach nicht ertragen zu können, er will in der Fremde Kriegsdienste nehmen. Natürlich kommt es nicht dazu, er *spielt* nur die beleidigte Unschuld, und alles kommt wieder ins Reine, aber der Dichter hat es doch wünschenswert gefunden, uns den Helden auch besonders von dieser Seite der Empfindlichkeit und Empfindsamkeit zu zeigen.

Digitized by Google

Von diesen drei Stücken übersehen wir zwar den Gang der Handlung im großen, im einzelnen bleiben aber in unserer Kenntnis bedeutende Lücken. Am besten kennen wir das zweite Stück, die Epitrepontes, das Schiedsgericht. Äußerst ergötzlich ist die erste erhaltene Scene, die einen Teil der Exposition gibt: Ein Schäfer hat ein ausgesetztes Kind gefunden und es auf Bitten einem Kohlenbrenner überlassen, dem eben das seine gestorben war, dabei aber den Schmuck behalten, den es trug. Der neue Vater hört davon, verlangt den Schmuck und erreicht, daß einem Vorübergehenden der Schiedsspruch übertragen wird (*ἐπιτρέπεται*). Diese Verhandlung vor dem mürrischen Smikrines, in der der redegewandte Kohlenbrenner (der als sein Prinzip schließlich ausspricht *πάντων ἀμελήσαντα δεῖ δίκας μελετᾶν*), über den einfältigen Schäfer den Sieg davon trägt, ist ein hervorragendes Bild attischen Kleinlebens. Aber auch in diesem Stück fehlt die sentimentale Scene nicht. Der Held, ein Ephebe, hat seine Gattin vernachlässigt und sich einem tollen Lebenswandel ergeben, weil er erfahren hat, daß sie bald nach geschlossener Ehe heimlich geboren und das Kind ausgesetzt hat: da belauscht er ein Gespräch seiner Gattin mit ihrem Vater, der sie wieder zu sich nehmen will, weil sich inzwischen herausgestellt hat, daß ihr Gatte auch ein uneheliches Kind hat, und muß hören, wie sie ihn entschuldigt und erklärt, in Freud und Leid bei ihm aushalten zu wollen. Diese edle Gesinnung bringt ihm seine ganze Erbärmlichkeit zum Bewußtsein, und in voller Raserei, wie sein vertrauter Sklave behauptet, hält er vor dem Publikum einen reuevollen Monolog, in dem er seine Schlechtigkeit mit den heftigsten Ausdrücken ans Licht stellt. Die Lösung ist schließlich, daß sein Kind und das seiner Frau identisch sind, daß er ohne es zu wissen, die einst von ihm Vergewaltigte geheiratet hat, und das Kind ist das, um welches der Schiedsspruch zu Anfang des Stückes ergangen ist. Man sieht, auch an die Gläubigkeit der Zuschauer werden in bezug auf die Wahrscheinlichkeit der Handlung hohe Anforderungen gestellt. Der Weichherzigkeit und Sentimentalität jener Figuren entspricht es, daß wilde, heftige, erregte Scenen gemieden werden. Ebenso fehlt es an hochkomischen Situationen, die das Publikum zum Lachen hinreißen könnten, und an Einzelwitzen, die nur zwischen den Sklaven gemacht werden, so der einzige Wortwitz in den erhaltenen 1300 Versen in der eben geschilderten Schiedsgerichtsscene (Epitr. 102) *οὐχ εὕρεσις τοῦτ' ἔστιν, ἀλλ' ἀφαίρεσις*, oder eine Bemerkung wie im Heros, wo der eine Sklave dem andern, der ihm seine Verliebtheit gesteht, die Vermutung ausspricht, daß er wohl zu reichlich gegessen habe. Es liegt etwas Gemessenes über diesen Personen, namentlich dann wenn z. B. in der Samia der alte Athener Demeas den aufgeregten Bauern Nikeratos zu einer Promenade auffordert und mit Erzählungen aus der Mythologie beruhigt oder in den Epitrepontes der Sklave Onesimos den Kleinigkeitskrämer Smikrines zu einer sachlicheren und richtigeren Beurteilung der Sachlage bringt durch populärphilosophische Erörterungen über die Unmöglichkeit für die Götter sich um jeden einzelnen Menschen zu kümmern und dabei doch ein seliges Leben zu führen.

So geht eine Art von fin-de-siècle-Stimmung durch diese Charaktere und diese Handlungen, und die Kunst des Dichters zeigt sich im wesentlichen in seiner

Digitized by Google

minutiösen Ausgestaltung typischer Charaktere durch kleine charakteristische Züge und vor allem durch die geschickteste, raffinierte Ausnutzung der Sprachmittel. Das letztere ist ja nun vor allem das Neue, das uns der Fund gebracht hat, und hier bewundern wir in der Tat die Kunst des Dichters aufs höchste, der die Rede nach den Personen, Charakteren, Stimmungen aufs feinste abzutönen versteht und dabei doch nie die Klarheit und Durchsichtigkeit des Gesagten auch nur im geringsten beeinträchtigt. Beim ersten Lesen hat man den Eindruck einer unglaublich einfachen und verständlichen Sprache, und erst vertieftes Eindringen zeigt die Kunst, vermöge deren mit den einfachsten Mitteln außerordentliche Feinheiten der Zeichnung erzielt sind. Es ist schon bemerkt worden, daß das Ohr der Athener befähigt sein mußte, sehr feine Unterschiede zu fassen, und vielleicht ist eben darauf die Tatsache zurückzuführen, daß Menandros seinem Rivalen Philemon so oft unterlag: sollen doch von seinen 109 Stücken nur 8 preisgekrönt worden sein, so daß noch Martial (V 10) sagen konnte: rara coronato plausere theatra Menandro. Eben diese Einfachheit des Ausdrucks ist aber wohl eine Besonderheit der feinen attischen Konversationssprache der Zeit Alexanders d. Gr. gewesen und hat sie daher besonders befähigt, die Grundlage der κοινή, der ersten wirklichen Weltsprache der Gebildeten zu werden. Grade dies Feinste menandrischer Kunst hat natürlich der lateinische Bearbeiter zum Teil verwischen und sich deshalb den Namen eines dimidiatus Menander gefallen lassen müssen. Um eine Probe zu geben: die Personen des Lustspiels reden sich häufig an mit dem Wort: du Unseliger, das heißt δύσμορε, ἄθλιε, δυστυχής, auch ἀβέλτερε, daneben fällt auf, daß τάλαν in den Epitrepontes oft genug (6 mal) vorkommt, aber nur im Munde einer Person, der Zitherspielerin Habrotonon, und auch in der Samia wieder im Munde einer weiblichen Person begegnet, die sich auch zweimal selbst als τάλαιν' ἐγώ bezeichnet. Natürlich könnte eine deutsche Übersetzung dem noch weniger gerecht werden, und müßte vor allem vor einem philologisch gebildeten Publikum wertlos sein. Auch wird es noch längerer mühseliger Kleinarbeit von kenntnisreichen Forschern bedürfen, um hier der Kunst des Dichters ganz gerecht zu werden. Und die Bewunderung für ihn wird dabei um so größer sein, je mehr wir uns bewußt werden, daß er seine Kunst unter dem engsten Zwang der Konvention und in der Abschilderung einer Umwelt üben mußte, die wahrhaftig nicht dazu angetan war, dichterische Begeisterung zu wecken.

So können denn auch seine Werke bei uns eigentliche Begeisterung nicht erwecken, und nur manchmal vermag eine Scene unser Gemüt in Bewegung zu setzen. Und auch das Neue, das ihre Auferstehung uns gelehrt und wovon ich ein Bild zu geben versucht habe, kann nur durch Arbeit und Nachdenken zur vollen Erkenntnis gebracht werden. So liegt der Hauptwert der neuen Funde in der klareren Kenntnis, die wir von einem tonangebenden Meister der Weltliteratur gewonnen haben, der sich wirklich in enger Beschränkung als Meister gezeigt hat.

Wenn ich nun glaube, mit diesen kurzen Worten über Menandros Ihnen das Wichtigste gesagt und dabei auch vor allem die Grenzen seiner Größe nicht verschwiegen zu haben, so darf ich wohl mit dem Wunsche schließen, daß ich

Digitized by Google

Ihrerseits nicht den Tadel zu fürchten brauche, den unser Dichter selbst einst in die Worte kleidete:

ἅπαντές ἐσμεν εἰς τὸ νουθετεῖν σοφοί,
αὐτοὶ δ'ἁμαρτάνοντες οὐ γιγνώσκομεν.

Im Anschluß an den obigen Vortrag bringen wir den uns freundlich gestatteten Abdruck einer in den „Neuen Jahrbüchern" Bd. XXI S. 511 f. erschienenen Mitteilung Prof. **Joh. Ilbergs.**

Menander in Lauchstedt.

Schiller schreibt am 4. Juli 1803 von Lauchstedt an seine Frau: „Die Fremde aus Andros, welche gleich in den ersten Wochen hier gegeben worden, hat nichts getan, und es ist am Schluß sogar von einigen gepfiffen worden." Welch andres Bild würde sich ihm geboten haben, hätte er einer der Aufführungen beiwohnen können, die am 20. Juni 1908 und dann öfter der neuerstandene Menandros im stimmungsvoll wiederhergestellten, erinnerungsreichen Schauspielhaus des lange fast vergessenen Badestädtchens der Merseburger Pflege erlebt hat. Unter den Kerzen desselben hölzernen Kronleuchters schaute und lauschte man wie damals; aber statt durch Terenz und August Herrmann Niemeyer waren des athenischen Meisters Gestalten durch Carl Roberts Übersetzerkunst und Inszenierung vermittelt, und Hallische Studenten spielten sie selber, deren Vorgänger vor hundert Jahren voll Begeisterung, oft aber auch in renommistischer Ausgelassenheit Promenade und Parterre bevölkerten. Und wie anders wirkte „Der Schiedsspruch" und „Die Samierin", als nach Schillers Mitteilung einst die „Andria" auf die Zuhörer.

Aus tausendjährigem Schlaf sind wir erwacht,
Der Forschung Kraft hat uns ans Licht gebracht.
Was glänzt, ist für den Augenblick geboren,
Das Echte bleibt der Nachwelt unverloren!

— mit diesem dem Genius loci angepaßten Schlußsprüchlein gedachte Parmenon das geladene Publikum der ersten Aufführung zu entlassen, unter dem sich die führenden Vertreter der Altertumswissenschaft aus Halle, Berlin, Leipzig, Göttingen und manche aus noch weiterer Ferne befanden. Aber des Beifallsjubels war kein Ende, bis unter seinen wackeren Schauspielern auch ihr deutscher Terentius vor dem Hypostenion erschienen war — das in Oropos hatte als Muster gedient — und Ulrich von Wilamowitz in markigen Worten voll jugendlicher Begeisterung der Dankbarkeit Ausdruck verlieh, die jeden einzelnen für den erlesenen Genuß erfüllte, den dieses seltene Festspiel gewährt hatte.

Der neue Menandros hat bei uns großes Glück gemacht. Seit Diels auf der Basler Philologenversammlung, noch in Ermangelung des Originaltextes, auf Grund eines Artikels von Maspero im Journal des Débats Proben deutscher Umformung gegeben hatte, sind unsere ersten Kräfte in Fach- und allgemeinen Zeitschriften wie durch das gesprochene Wort um die Wette tätig gewesen, den ägyptischen Schatz völlig zu heben, ins rechte Licht zu setzen und andere Teil daran nehmen zu lassen. Die erforderliche Neuvergleichung des Papyrus in Kairo hat Alfred Körte vorgenommen, und eine handliche Neuausgabe mit Verwertung des reichen Ertrages aller bisherigen Leistungen erwarten wir von ihm mit Ungeduld. Inzwischen sind uns von Robert „Szenen aus Menanders Komödien" (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1908, 131 S.) in deutscher Übersetzung geschenkt worden, und eben diese (sie enthält noch „Die Schöne mit dem gestutzten Haar" und das kurze Bruchstück „Der Ahnherr") hat in der Lauchstedter Uraufführung ihre Probe glänzend bestanden. Wie der Archäolog gewohnt ist, Fragmente der plastischen Kunst zu Statuen und Gruppen oder auch Gemälde zu ergänzen, so ist Robert mit „Epitrepontes" und „Samia" verfahren.

Digitized by Google

Während er in der Übersetzung das Fehlende durch kurze Sätze skizziert hat, wie etwa der mit Ausarbeitung eines Dramas beschäftigte Dichter, wußte er sich für die Aufführung durch pantomimische Szenen phantasievoll zu helfen, die, zumeist ohne weiteres verständlich, durch ein vorher verteiltes gedrucktes Szenarium erklärt waren; sie wurden durch ältere, von Abert in Halle kunstverständig ausgewählte Musik (von 1695 und 1698) mit guter Wirkung begleitet, wie auch eine Szene des „Schiedsspruches" als Melodram im Stile des XVIII. Jahrhunderts Hervorhebung erfuhr, eine für unsere Zeit sehr dankbare Methode, mit der ich einmal bei Aufführung der Taurischen Iphigenie des Euripides im Urtext durch Heranziehung von Gluck günstige Erfahrungen gemacht habe (s. N. J. 1905 XVI 346 ff.). So ergaben sich eindrucksvolle Bilder von mancherlei Art, mehrfach an antike Kunstwerke erinnernd; hier war der von Wilamowitz kürzlich ausgesprochenen Mahnung „Aus dem Grabe ist er erstanden: wir müssen ihn lebendig machen" nach Kräften Genüge geleistet; daß es bei jedem derartigen Versuch ohne Metempsychose nicht abgeht, die alte Effekte aufgeben muß und neue schafft, versteht sich natürlich für den Kundigen von selbst. Als nach der feierlichen Eheschließung zwischen Moschion und Plangon das Spiel zu Ende war, schritt man unter den alten Linden und Kastanien am Teiche mit dem Bewußtsein, daß diese künstlerische Tat der Glanzzeit von Lauchstedt würdig war und auch den Dioskuren von Weimar große Freude gemacht haben würde. Es war ein Erlebnis, das den Zuschauern nicht aus dem Gedächtnis schwinden wird und somit für die an der mühevollen Vorbereitung Beteiligten insgesamt ohne Zweifel ein schöner Erfolg.

Unsere Lehrmethode.[1])

Die folgenden Ausführungen sind nicht für die fachmännischen Mitglieder des Gymnasialvereins bestimmt. Aber den nichtfachmännischen ein Bild von dem jetzigen humanistischen Unterrichtsbetrieb zu geben, liegt im Interesse Aller, die für den altklassischen Schulunterricht eintreten. So ist es mit Freuden zu begrüßen, wenn jetzt in den Ortsgruppen des Gymnasialvereins Vorträge solchen Inhalts gehalten werden, wie der vortreffliche, in dieser Zeitschrift abgedruckte über Sallusts bellum Jugurthinum. Auch die folgende Darlegung will dieser Aufgabe dienen.

Die gefährlichsten Gegner unseres humanistischen Gymnasiums scheinen die, die einst selbst seine Schüler waren und nach Abschluß ihrer Schulstudien in das gegnerische Lager übergegangen sind. Ihr Urteil scheint maßgebend. Hat doch — so sagt man — im Mittelpunkt ihrer Schulstudien das klassische Altertum gestanden. Mit welchem Jubel sind solche Apostaten von der humanistischen

[1]) Wir haben die folgende für Nichtfachmänner bestimmte Erörterung gern aufgenommen, weil sie gewiß auch dazu beitragen kann, Mißverständnisse in den Reihen solcher Leser über den Betrieb des altsprachlichen Unterrichts zu heben. Hinzufügen aber möchten wir folgende Bemerkungen. Die Zahl der Lehrer, die schon vor Jahrzehnten es verstanden haben, ihren Schülern bei der Lektüre der klassischen Autoren klare und erwärmende, ja begeisternde Einblicke in das Kulturleben des Altertums zu schaffen, ist keineswegs so gering gewesen, wie der Verfasser es sich vorzustellen scheint: ich weiß das aus zahlreichen Aeußerungen von Gleichaltrigen verschiedenster Berufe, die ihre warme Verehrung der Antike im Schulunterricht gewonnen haben. Andrerseits ist es leider ein Irrtum, daß eine Methode, welche die Lektüre durchaus in den Dienst grammatischer Schulung stellt, bei uns schon völlig überwunden sei; nur daß sie entschieden im Abzug begriffen ist, wird behauptet werden können. Endlich darf nicht verhehlt werden, daß ein gewissermaßen entgegengesetzter Fehler jetzt nicht selten beobachtet werden kann. Es kommt vor, daß man sich in dem Bestreben, den Schülern möglichst viel sachliche Kenntnisse vom Altertum zu vermitteln, mit ganz oberflächlichem sprachlichem Verständnis der Autoren begnügt und damit den jungen Leuten nicht nur viel heilsame, speziell für späteres wissenschaftliches Arbeiten förderliche Anstrengung erspart, sondern ihnen auch die überaus anregenden und bildenden Erkenntnisse von dem geistigen Leben der alten Völker vorenthält, die aus der Betrachtung ihrer Sprachen fließen. U.

Digitized by Google

Sache jederzeit im gegnerischen Lager begrüßt worden. „Was bedürfen wir weiter Zeugnis?“

Aber die Zuversicht ist trügerisch. Ich behaupte, daß sehr viele dieser früheren Schüler des humanistischen Gymnasiums die Antike nur höchst mangelhaft kennen gelernt haben durch die Schuld ihrer Lehrer, oder sagen wir lieber: infolge einer zu ihrer Zeit — bis vor etwa 20 Jahren — weit verbreiteten Lehrmethode.

Man nennt diese die grammatische. Denn bei ihr beherrschte die Grammatik den gesamten Unterricht in den alten Sprachen. Auch die Lektüre der alten Schriftsteller stellte man in den Dienst der Grammatik. Man las in den Lektürestunden nur ein sehr bescheidenes Maß, den Rest der Stunde benutzte man, um an dem Gelesenen die Grammatik einzuüben. In den Stunden, in denen die Schüler das Leben, die Kultur der alten Griechen und Römer kennen und verstehen lernen sollten, wurden Beispiele für die Grammatik gesammelt. Ein dieser Methode anhängender Lehrer versäumte etwa beispielsweise beim Vorkommen des Wortes ὁπλίτης in der Lektüre nicht nach dem Vokativ auf α mit dem Zirkumflex auf der vorletzten Silbe zu fragen; aber seinen Schülern eine Vorstellung von einem griechischen Hopliten zu geben, hielt er nicht für nötig. Es ließen sich gar manche Beispiele solchen Verfahrens anführen, und nicht schlecht erfunden ist die Geschichte, daß einen Schüler, der das Gymnasium nach Absolvierung der Untertertia verließ, sein Ordinarius mit den Worten verabschiedet habe: „Schade, daß du die griechischen unregelmäßigen Verbe nicht mehr gelernt: da hättest du etwas fürs Leben mitbekommen!“ Es gibt nicht wenige Stellen in der antiken Literatur, die eines tiefen Eindrucks auf die Leser nie verfehlen werden, und diese Stellen haben natürlich auch auf die damaligen Schüler gewirkt; aber der Genuß war kein reiner: er wurde vergällt durch die grammatischen Uebungen, die selbst bei ihnen wieder eintraten.

Selbstverständlich haben die Verhältnisse auch bei der grammatischen Lehrmethode nicht überall ganz so schlimm gelegen. Mancher der Herren Grammatici ging gelegentlich auch einmal auf den Inhalt des Gelesenen ein. Das fällt aber nicht ins Gewicht gegenüber der Tatsache, daß die Grammatik auch in den Lektürestunden die Herrin spielte, der Inhalt also auf jeden Fall zu kurz kommen mußte. Was war der Erfolg dieser Art von Unterricht? Man verließ das Gymnasium tüchtig grammatisch geschult. Und wer wollte behaupten, das bedeute nichts und sei wertlos? Aber wie stand es um die Kenntnis von der Kultur der Alten? War bei den Schülern ein Verständnis angebahnt worden für den sittlichen Gehalt der sophokleischen Dramen, die naive Schönheit Homers, die Tiefe Platons, die meisterhafte Darstellungskunst des Thucydides, den Ernst des Tacitus? Waren ihnen die großen Persönlichkeiten des klassischen Altertums nahe gekommen? Hatten sie mit ihnen gelebt und gehandelt, mit ihnen sich gefreut und getrauert, sie bewundert und geliebt? Die Antwort auf alle diese Fragen muß „nein“ lauten. Die Folgen aber konnten nicht ausbleiben. Man ging vom Gymnasium mit dem Gefühl, daß die altklassischen Lektürestunden die langweiligsten gewesen waren, langweiliger als die Grammatikstunden. Denn von den letzteren erwartete man nichts als das Einüben der grammatischen Regeln, in den ersteren dagegen hatte man ein liebevolles Eingehen auf das Altertum erhofft, das man als das „klassische“ hatte preisen hören. Und wie arg war man enttäuscht worden! Begeisterung für dieses Altertum konnte somit von den mit dieser Lehrmethode herangebildeten Abiturienten nicht erwartet werden. Man mußte zufrieden sein, wenn sie ihm gleichgiltig gegenüberstanden. Bei vielen aber griff Geringschätzung und Verachtung gegenüber der Antike Platz.

Digitized by Google

Die gekennzeichnete Lehrmethode kann heute als überwunden und abgetan gelten. Jetzt ist auf dem humanistischen Gymnasium die Methode allgemein herrschend, die in erster Linie dem Inhalt der Schriftsteller gerecht zu werden sucht, die zwar auch zur Zeit des grammatischen Unterrichtsbetriebs, wie überhaupt zu allen Zeiten, seitdem es ein humanistisches Gymnasium gibt, ihre Vertreter gehabt, aber leider sehr wenige im Verhältnis zu der Zahl jener Grammatici.

Wenn diese die Lektüre zur Magd der Grammatik erniedrigten, so kann bei der jetzt allgemein üblichen Methode von solchen Mägdediensten nicht mehr die Rede sein. Jetzt ist die Lektüre die Herrin. In den Mittelpunkt des gesamten altsprachlichen Unterrichts ist sie getreten. Man liest heute die alten Schriftsteller um ihrer selbst, um ihres Inhalts willen, als Dokumente einer zwar vergangenen, aber hochbedeutsamen Zeit. Die Grammatik ist ans dem Lektüreunterricht verbannt und allein in die Grammatikstunden verwiesen. Und während sie innerhalb dieser im Lateinischen wenigstens noch den Zweck hat, die Schüler im logischen Denken zu üben und zu fördern, wird dies als besonderes Ziel im Griechischen nicht mehr erstrebt. Hier hat die Grammatik nur Heimatsrecht insoweit, als ein fruchtbarer Lektüreunterricht nur auf sicherer grammatischer Grundlage möglich ist. Hier ist sie also nur Mittel zum Zweck.

Die neue Lehrmethode leistet nun bei dem 5jährigen Lektüreunterricht im Griechischen und dem 7jährigen im Lateinischen das, was wir bei der oben charakterisierten Methode vermißten: sie übermittelt den Schülern eine ihrem Alter angemessene Kenntnis von der Antike nach den verschiedensten Seiten hin und ein Verständnis für sie, soweit sich ihnen ein solches erschließen kann. Und dieses Wissen und dieses Verständnis schafft sich der Schüler unter Beihilfe des Lehrers selbst durch seine eigene Denkarbeit. Durch Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten gelangt er zu diesem Lohne. Der Schüler leistet damit eine Art wissenschaftlicher Vorarbeit und wird fähig gemacht, später wirklich wissenschaftlich denken und arbeiten zu lernen. Darum vor allem können und dürfen wir uns aber auch nie zu deutschen Uebersetzungen statt der Urtexte verstehen. — Doch diese Methode leistet noch mehr. Noch heute ist vieles in der Antike für uns vorbildlich. Ihr Gehalt ist zum großen Teil ein tief sittlicher. An großen Persönlichkeiten, die, wenn sie nur dem Schüler recht nahe gebracht werden, auf sein Gemüt wirken müssen, ist kein Mangel. Die Methode hat also auch wahrhaft erziehlichen Wert. In der Hauptsache behandelt man die antike Schriftstellerlektüre jetzt nach 3 Gesichtspunkten.

1. Man hebt alles Geschichtliche heraus, das Geschichtliche im weitesten Sinne des Wortes, vor allem neben dem Politischen das Kulturgeschichtliche. Dabei werden Vergleiche mit anderen Zeiten und anderen Völkern angestellt, besonders auch mit unserer Zeit und unserm Volke, wo sich solche dem denkenden Menschen aufdrängen, doch nicht, wo man sie an den Haaren herbeiziehen muß. Durch das Herausheben und Zusammenstellen des Geschichtlichen und die Vergleiche antiker und moderner Verhältnisse wird erreicht, daß der Abiturient vom Gymnasium geht mit einer ihm angemessenen Kenntnis von dem klassischen Altertume und mit einem seinen Jahren entsprechenden Verständnis desselben, zugleich aber auch mit einer wertvollen Basis für das Verständnis der Jetztzeit.

2. Man sucht dem Schüler alle in der Lektüre ihm entgegentretenden Persönlichkeiten nahezubringen. Der Schüler muß sie nicht nur handeln sehen, er muß, soweit es ihm möglich ist, auch verstehen lernen, warum sie so handeln. Er muß den einen bewundern und lieben, den andern verabscheuen und verachten lernen. Auch hier bietet sich reichlich Gelegenheit, Parallelen aus unserer Geschichte, insbesondere der neueren Zeit, heranzuziehen. Und diese Seite der

Digitized by Google

jetzt allgemein üblichen Lehrmethode ist, wie eben schon bemerkt, da sie sich insbesondere an das Gemüt der Schüler wendet, von hohem erziehlichem Werte.

3. Jedes gelesene Werk der antiken Literatur wird in seinen Teilen, wie im Ganzen nach der ästhetischen Seite gewürdigt. Man sucht den Schülern Sinn und Verständnis zu wecken für den tiefen Gehalt dieser klassischen Literatur, für ihre Schönheit und ewige Jugendlichkeit. Auch wird dadurch bei den Schülern der Grund zu gutem Geschmack und gesundem Urteil gegenüber Literaturwerken überhaupt gelegt.

Es ist eine Tatsache, daß es mit der Wertschätzung der Antike von seiten der Gymnasialabiturienten gegen früher besser geworden ist, nicht etwa schlechter, wie man uns glauben machen will. Das ist in der Hauptsache unserer jetzigen Lehrmethode zu danken. Man darf daraus den Schluß ziehen, daß auch von den besprochenen Gegnern mancher nicht in das andere Lager übergegangen wäre, wenn er mit dieser und nicht mit der grammatischen Lehrmethode unterrichtet worden wäre. Es wäre zu wünschen, daß sich die Herren in Zukunft mit ihren Angriffen nicht immer an die falsche Adresse, das klassische Altertum, wendeten, sondern an die richtige: die einseitig grammatische Lehrmethode, die ihnen die Antike verleidet hat. Dann würde auch in weiteren Kreisen eine sachlichere und gerechtere Beurteilung der Antike und unseres jetzigen humanistischen Gymnasiums Platz greifen.

Dr. Rammelt,
Oberlehrer am Stadtgymnasium zu Halle a. S.

Zur Reform der Reifeprüfung.

Offener Brief an Professor **Friedrich Paulsen** in Berlin. Von **Paul Cauer,** Provinzialschulrat und Professor in Münster. Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung. 59 S. 1 Mk.[1])

Die irdischen Reste des Mannes, durch den dieser Brief veranlaßt worden ist, sind vor nicht langer Zeit der Erde übergeben worden, und warme Nachrufe haben zum Ausdruck gebracht, was die Wissenschaft, die ungemein große Zahl derer, die in der Universität zu seinen Füßen gesessen haben, die höheren Schulen in Deutschland und ihre Lehrer ihm verdanken. Wie großer Hochschätzung er sich bei den letzteren erfreute, ist auf dem ersten deutschen Oberlehrertage so recht klar hervorgetreten, und auch mit dem, was er in der dort von ihm gehaltenen Rede gesagt, besonders mit den auf das Verhältnis der akademisch-gebildeten Schulmänner zur wissenschaftlichen Forschung bezüglichen mahnenden Worten hat er sich den Dank dieser Lehrerwelt in hohem Grade verdient.

Während der letzten Jahre war Paulsens Gesundheit stark erschüttert, aber er wich nicht vom Katheder, und bis in die letzte Zeit war er schriftstellerisch tätig und wirkte durch die Klarheit seiner Gedanken und seine anmutige Darstellungsweise auf weite Kreise. Das Letzte, was wir von ihm gelesen, war die überzeugende Darlegung der Notwendigkeit, die Posener Akademie allmählich zu einer Universität auswachsen zu lassen. In derselben Zeitschrift, in der er sich darüber aussprach, hatte er kurze Zeit vorher einen Aufsatz erscheinen lassen, mit dem Titel: „Über die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Abiturientenprüfung". Die darin enthaltenen Gedanken hatte er, bevor noch die Arbeit gedruckt war, dem ihm seit

---

[1]) Die folgende Erörterung ist zum größten Teil schon in der Kreuzzeitung (2. Beilage zu Nr. 407 vom 30. August) veröffentlicht. Aber weggelassen sind dort zu meinem Bedauern die einleitenden Äußerungen über den jüngst von uns Geschiedenen. Weniger bedauert habe ich einige Druckfehler, z. B. „ein Fach, das einem Schüler leicht liegt", statt „nicht liegt". Hier wird wohl von denen, die sich für die Sache interessieren, das Richtige durch Konjektur gefunden sein.

Digitized by Google

vielen Jahren freundschaftlich verbundenen Paul Cauer in einem Gespräch mitgeteilt, und dieses Gespräch, in dem Cauer verschiedene Einwendungen machte, endete mit der Abmachung, daß der Widersprechende seine abweichenden Ansichten gleichfalls veröffentlichen solle. Es ist in dem oben bezeichneten Briefe geschehen, dem jedermann, auch wer nicht auf des Verfassers Seite stünde, dieselben Vorzüge zugestehen wird, die auch sonst den Cauerschen Schriften eigen sind.

1905 hatte Paulsen vor, in der Hamburger Philologenversammlung einen Vortrag über das zu halten, was man Bewegungsfreiheit der Schüler auf den obersten Stufen der höheren Schulen nennt, über die den Primanern innerhalb gewisser Grenzen einzuräumende Freiheit der Wahl zwischen verschiedenen Lehrgängen. Er hatte die Gewährung solcher Freiheit dabei als letzte noch notwendige Schulreform bezeichnet. Der Vortrag konnte von ihm wegen Unwohlseins leider nicht gehalten werden, aber Paulsen hat seine Wünsche dann durch den Druck zu allgemeiner Kenntnis gebracht. Hierauf nun hat er in seinem Aufsatz über die Neugestaltung der Abiturientenprüfung noch eine allerletzte Schulreform dringend empfohlen, von der freilich gesagt werden muß, daß sie mit der letzten eng zusammenhängt, ja zum Teil als eine Konsequenz dieser bezeichnet werden darf.

Die Abiturientenprüfung ist seit längerer Zeit Gegenstand lebhafter Erörterung von Schulmännern und Nichtpädagogen. 1907 haben die „Berliner Neueste Nachrichten" über die Streitpunkte eine Umfrage bei Vertretern der verschiedensten höheren Berufe veranstaltet und die Antworten abgedruckt, wobei sich ergab, daß von 39 Antwortenden nur 6 ein besonderes Reifeexamen für unnötig erklärten und daß diese lediglich von Beschlüssen der Lehrerkollegien die Entscheidung über Reife oder Unreife abhängig gemacht sehen wollten.[1]) Jüngst hat die Maturitätsprüfung auch die Wiener Enqueteversammlung beschäftigt, und ein neues vom österreichischen Kultusministerium erlassenes Reglement hat verschiedene Änderungen eingeführt, die wir nicht alle für glücklich halten können, wie denn auch der Vorstand des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in einer Eingabe an das Ministerium mehrere Bedenken geäußert hat.[2]) Von den beiden Fragen, die auch der Berliner Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 vorlagen und dort in drei trefflichen Referaten erörtert wurden: 1) ob die Prüfung überhaupt entbehrlich sei und 2) ob sie der Vereinfachung bedürfe, — von diesen Fragen hat Paulsen die erstere mit nein, die zweite mit ja beantwortet, hat aber weder die von Cauer schon auf der Görlitzer Philologenversammlung für die Gymnasien vorgeschlagene Vereinfachung (die Beschränkung des Examens auf Deutsch, Latein, Griechisch und Mathematik) empfohlen, noch eine, wie sie jetzt in Österreich eingeführt ist, sondern eine, die nach Wunsch und Wahl der Abiturienten stattfinden soll.

Paulsen hat tatsächlich den Vorschlag gemacht, daß den Examinanden „in einigem Umfang die Ablehnung der ihm nicht liegenden Fächer freigestellt" werde, und ein Fach, dessen Ablehnung ihm unter Umständen zulässig ja zweckmäßig erschien, ist beispielsweise die Geschichte. „Wer — so heißt es in dem Aufsatz — keine Freude und kein Verständnis für historische Dinge aufzubringen vermag, sei es, weil seine Intelligenz einseitig auf das Allgemeine und Gesetzmäßige der Wirklichkeit, wie sie in der Natur sich manifestiert, eingestellt ist und das Wissen um das Besondere und Einzelne verschmäht, sei es bloß, weil ihm die Geschichte nicht in einer verdaulichen Form vorgesetzt worden ist, der soll nicht einem Verhör über Namen und Daten, die ihm nicht mehr sind, als dem Amathematiker Figuren und Formeln, sich zu unterziehen genötigt werden." Cauer selbst hat, wie eben bemerkt, vorge-

[1]) Eine Zusammenstellung der Ergebnisse der Umfrage findet sich im III. Heft des vorigen Jahrganges unserer Zeitschrift S. 104 ff.

[2]) An erster Stelle werden „schwere Bedenken" ausgesprochen gegen das Fallenlassen der deutsch-lateinischen Prüfungsarbeit, und mit vollem Recht. Man will vorläufig darauf verzichten, die Wiederherstellung dieser Prüfungsarbeit formell in Antrag zu bringen. „Wir gehen hierbei jedoch von der Voraussetzung aus, daß eine Rückwirkung dieser Anordnung auf das Lehrziel in der lateinischen Sprache hintangehalten und daher insbesondere die deutsch-lateinischen schriftlichen Übungen in der VII. und VIII. Klasse [Unter- und Oberprima] hierdurch in keiner Weise berührt werden." Diese Voraussetzung (man kann es nach Erfahrungen mit Sicherheit prophezeihen) wird sich als illusorisch erweisen.

Digitized by Google

schlagen, die Geschichte aus der Prüfung überhaupt ausscheiden zu lassen, aber gegen die fakultative, in die Hand der Schüler gelegte Ausscheidung erhebt er mit Recht starke Bedenken, und ich glaube, nicht bloß alle Geschichtslehrer werden sie teilen. Das Urteil, das ein Schüler über seinen unhistorischen Sinn oder über den Geschichtslehrer und dessen Unverdaulichkeit abgeben würde, wäre entschieden vom Übel. Wir müssen hinzufügen, daß die Meinung, die Geschichtsprüfung müsse lediglich ein Verhör über Namen und Daten sein, durchaus unrichtig ist. Es gibt solche Geschichtsexamina unzweifelhaft, aber es ist Schuld des Prüfungskommissars, wenn er dagegen nicht einschreitet, und es gibt andererseits auch solche (ich habe nicht wenige derart erlebt), die die Einsicht der Schüler in den inneren Zusammenhang der Ereignisse und ihre Kenntnis der verschiedenen Seiten der Kultur einer Periode prüfen. Und hat Paulsen wohl daran gedacht, welche Rolle die Schüler, die vorhaben, im Examen die Geschichte abzulehnen, im Unterricht spielen würden, welchen Einfluß sie auf ihre Mitschüler und den Verlauf der geschichtlichen Lehrstunden üben würden? — Ein anderes Fach, dessen Ablehnung Paulsen wenigstens den Schülern des Gymnasiums gestattet sehen will, ist die Mathematik. „Ein Schüler, der kein inneres Verhältnis zu ihr hat gewinnen können, sich mit Mühe die Versetzungsfähigkeit bis zur Prima erkämpft, dann die Bewegungsfreiheit benutzt hat, seine Arbeit auf diesem Gebiet aufs Notwendigste einzuschränken — warum ihn nun in der Mathematik prüfen?“ Mit Recht weist hier Cauer die oft gehörte Meinung zurück, daß eine ganz besondere Anlage dazu gehöre, die mathematischen Lehren zu verstehen: es seien seltene Fälle, in denen ein sonst begabter Schüler wirklich unfähig hierzu sei, und es werde sich bei der Möglichkeit, die Mathematik als Prüfungsfach abzulehnen, zu den wenigen, die das Verlangte in ihr wirklich nicht leisten könnten, eine große Zahl solcher gesellen, die das nicht möchten, weil sie die Mühe scheuen.

In der Tat, diese ganze Ablehnungseinrichtung brächte schwere Gefahren für die Ablehnenden und für den gesamten Unterrichtsbetrieb. Sie würde bei den Schülern das Pflichtgefühl, die Neigung und Fähigkeit, Schwierigkeiten zu überwinden, sicherlich nicht stärken, sondern bei den meisten sogar wesentlich schwächen. Sie würde die Ursache sein, daß gar mancher junge Mensch wichtiger Mittel zur Ausbildung seiner geistigen Kräfte verlustig ginge. Der Empfindung eines jungen Kopfes, daß ihm ein Fach nicht liege, so maßgebende Bedeutung einzuräumen, scheint uns überhaupt unpädagogisch. Man bedenkt dabei nicht, daß die Abneigungen der jungen Leute gegen einzelne Lehrfächer keineswegs immer konstant sind, sondern sich öfter sogar (zumeist wohl infolge eines Lehrerwechsels) in entschiedene Neigung verwandeln; bedenkt auch nicht, daß ein Fach, das einem Schüler nicht liegt, für diesen oft gerade recht heilsam ist, z. B. die Mathematik. Und vollends könnten wir als Empfehlung für den Ablehnungsplan nicht die dadurch erzielte Erleichterung der jungen Leute gelten lassen. Erleichterungen der Schüler im Verhältnis zu dem, was vor Jahrzehnten gefordert und geleistet wurde, sind jetzt so viele eingetreten, daß nicht bloß Pädagogen, sondern viele verständige Eltern darüber lebhaft Klage führen und daß der viel beklagte Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, dem man so gern steuern möchte, immer weitere Ausdehnung gewinnt. Doch Erleichterung soll die Ausführung jenes Planes nach Paulsens Absicht den Schülern nicht bringen: er meint, sie würden dann verdoppelten Eifer, wirkliche Anstrengung den Fächern zumenden, die sie beibehalten haben, und würden hier nunmehr besonders Erfreuliches leisten. Wahrlich, es zeigt einen merkwürdigen, aller Erfahrung, die man mit Knaben und Jünglingen machen kann, widersprechenden Optimismus, wenn man meint, daß diese Erscheinung das Gewöhnliche sein würde, während sie sicher allezeit auf wenige beschränkt wäre. Wenn aber endlich als empfehlend für die Ablehnungseinrichtung angeführt wird, daß es eine Konsequenz der sogenannten Bewegungsfreiheit sei, so liegt nach unserer Meinung die Sache so, daß dies Konsequenzverhältnis nicht sowohl den Ablehnungsvorschlag empfiehlt, als vielmehr gegen die Bewegungsfreiheit höchst bedenklich zu stimmen geeignet ist.

Noch in anderer Hinsicht wünscht Paulsen eine Abänderung des Abiturientenexamens und bespricht auch sie eingehend. Es müßte nach seiner Ansicht die Prüfung ein interner

Digitized by Google

Schulakt werden, bei dem die Anwesenheit eines Vertreters der Aufsichtsbehörde eine seltene Ausnahme bildete und an sich schon als leiser Ausdruck mangelnden Vertrauens empfunden werden sollte. Also im allgemeinen Beseitigung des Provinzialschulrats aus dem Prüfungsakt. Hier hat Cauer gewiß vollkommen richtig behauptet, daß Paulsen nach seinen Äußerungen über das Walten dieser Prüfungskommissare sehr einseitige Information über ihr Verfahren empfangen haben müsse. Denn es ist zwar ja wohl möglich, daß einzelne von ihnen sich ihrer Aufgabe in der verkehrten Weise entledigen, die Paulsen abgestellt wünscht, daß ihnen richtige Beurteilung der einzelnen Examinanden ferner liegt, als die Geltendmachung des Oberexaminators, die Hervorhebung des Besserwissens und die Auffindung von Mängeln in der Unterrichtsmethode. Doch daß diese Art von Kommissaren in Preußen die Regel bildet, können wir nicht glauben. Ein widersprechendes Beispiel aus früherer Zeit, ist mir ein Mann, der im vorigen Jahrhundert viele Jahre Provinzialschulrat in Pommern, dann im preußischen Sachsen gewesen ist, der Vater des Geheimrats Wendt in Karlsruhe. Das Bild, das mir von ihm aus den Tagen meiner Reifeprüfung in der Erinnerung lebt, und was ich über ihn von anderen unter seiner Leitung Examinierten und von Lehrern gehört, ist dem Paulsenschen Typus des Prüfungskommissars geradezu entgegengesetzt. Leider, leider ist der Wunsch nicht mehr ausführbar, den Cauer am Schluß seines Briefes äußert: „Wenn es doch anginge, verehrter Freund, daß wir einmal eine Examenreise zusammen machten! Sie würden Eindrücke sammeln, die Ihnen eine ganz neue Anschauung gäben." Was mich aber veranlaßt, auch dem zweiten Abänderungsvorschlag Paulsens zu widersprechen, ist dies. Gegenüber den Angriffen, denen heutzutage nicht selten höhere Unterrichtsanstalten vonseiten eines Teiles des Publikums ausgesetzt sind, gegenüber der Ansicht nicht weniger Eltern von Söhnen, die aus Faulheit oder Unbegabtheit oder aus beiden Gründen nicht das Notdürftige leisten, — der Ansicht, daß zu hohe Anforderungen an die Schüler gestellt würden, muß der Schule bei ihrer wichtigsten Entscheidung über das Schicksal ihrer Zöglinge ein Schutz erwünscht sein, wie er in der Leitung der Prüfung durch einen der Anstalt nicht angehörigen Kommissar liegt.

Was man bei aller Hochschätzung der pädagogischen Schriftstellerei Paulsens an ihr manchmal vermißt, ist ausreichende, autoptische Kenntnis der Schulpraxis und der Schulzustände. Soweit deren Kenntnis aus gedruckten Quellen gewonnen werden kann, hat er sie sich in umfassendster, bewundernswerter Weise angeeignet; aber es gibt wohl kein Gebiet des Kulturlebens, zu dessen Beurteilung es so notwendig ist, das Gedruckte durch das Gesehene zu ergänzen, wie das der Schule, und keines, wo es so sehr zu allgemeinen Behauptungen ausgedehnter Beobachtungen bedarf. Wenn Paulsen früher über den griechischen Unterricht ungünstig urteilte und in einer Beilage zur „Münchener Allgemeinen Zeitung" geradezu als Feind des Griechischen bezeichnet wurde, wenn er einem Ausspruch G. Wendts über die Leichtigkeit, mit der Primaner das sprachliche Verständnis Platons bewältigen, entschiedenen Unglauben entgegenstellte, so hatte das seinen Grund in unzureichender Information. Aber Paulsen hat die rühmenswerte, nicht sehr häufig zu findende Eigenschaft besessen, sich mit der Zeit durch neue Erfahrungen oder durch Darlegungen anderer, die auf Erfahrung beruhten, zu einer vollkommen anderen Meinung bekehren zu lassen, und so hat sich denn bei ihm auch bezüglich des griechischen Unterrichts ein entschiedener Umschwung vollzogen, den wir zu unserer Freude durch gesprochene, gedruckte und briefliche Äußerungen feststellen können. Es genügt, die eine anzuführen, die er 1908 im Januarheft der „Monatsschrift für höhere Schule" getan: „Man wird anerkennen müssen, daß neben dem deutschen der griechische Unterricht am unmittelbarsten geeignet ist, den Kontakt der Seelen auszulösen, mehr als der lateinische, mehr auch als der neusprachliche Unterricht."

Angesichts solches Umschwungs ist es wohl erlaubt zu vermuten: Paulsen würde, wenn er uns nicht durch allzu frühen Tod entrissen worden wäre, gewiß mit der Zeit auch zu der Überzeugung gelangt sein, daß seine Vorschläge für Umgestaltung der Abiturientenprüfung nicht geeignet seien, Nutzen zu stiften.

G. Uhlig.

Digitized by Google

In eigener Sache.

Zu den zahlreichen, mich herzlich erfreuenden Beweisen von Wohlwollen und Liebe, die mir aus Anlaß der Vollendung meines siebzigsten Lebensjahres von Schul- und Universitätskollegen, von früheren Schülern und Zuhörern aus Deutschland und dem Ausland zugegangen sind, haben sich auch mehrere Zuschriften gesellt, für die ich nicht, wie für jene, durch einzelne Zusendungen meinen Dank aussprechen kann. So sei es mir vergönnt, dies an der vorliegenden Stelle zu tun.

Eine mich durch Inhalt und Ton tief bewegende Adresse, die im Namen des Deutschen Gymnasialvereins an mich gerichtet und von allen Vorstandsmitgliedern unterzeichnet ist, hat mir die Ehrenmitgliedschaft übertragen. Ich gedenke ferner der Beglückwünschungen durch die Berliner Vereinigung und den Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums, welch letzterer dieser Ehrung eine neue in dem zuletzt erschienenen Heft seiner Mitteilungen hinzugefügt hat, — gedenke der Gratulationen des bayerischen und des sächsischen Gymnasiallehrervereins, des schwedischen humanistischen Bundes und der Anhänger der humanistischen Schulbildung in Kristiania.

Für diese Kundgebungen hier meine wärmste Erkenntlichkeit zum Ausdruck zu bringen, werde ich auch durch den Gedanken veranlaßt, daß sie keineswegs bloß persönliche Bedeutung haben. Denn sie legen zugleich in erfreulichster Weise Zeugnis dafür ab, daß die Verteidiger der gymnasialen Erziehung in verschiedenen Kulturstaaten gegenüber dem sinnlosen Schreien nach radikalen Umgestaltungen des höheren Schulwesens treu zusammen stehen.

Ich möchte aber beim Rückblick auf die mehr als 40 Jahre meiner auf Erhaltung und Hebung der humanistischen Schulbildung gerichteten Bestrebungen Dank nicht nur für die mir gewordene Anerkennung sagen, sondern ebenso aufrichtigen für die reiche Anregung und höchst wirksame Unterstützung, die mir zuteil geworden sind.

Als ich nach Zeiten schwerer Krankheit 1864 in die Schweiz übersiedelte und mich auf Antrieb Köchlys an der Zürcher Universität habilitierte, auch kurz darauf Beschäftigung am Zürcher Obergymnasium übernahm, da plante ich ein ruhiges Lehrerleben verbunden mit wissenschaftlicher Forschung. Bald aber wurde ich durch verschiedene Erfahrungen auf die Gefahren hingewiesen, die den klassischen Unterricht in der Schweiz bedrohten, und der Umstand, daß mich der schweizerische Gymnasiallehrerverein für eine ihrer Versammlungen zum Referenten über die Organisation des gymnasialen Lehrplans bestimmte und mir die Redaktion der Jahreshefte des Vereins übertrug, stellte mich mitten in den entbrannten Kampf, in dem ich mich der Bundesgenossenschaft hervorragendster schweizerischer Schulmänner erfreute.

1872 nach Heidelberg berufen und durch die mir hier zufallenden, ungemein zusagenden Aufgaben völlig in Anspruch genommen, erblickte ich zunächst keinen Anlaß zur Fortsetzung der im Lande der Eidgenossen begonnenen über die Amtstätigkeit hinausgehenden Betätigung. Doch auch in Deutschland zeigten sich in den achtziger Jahren Erscheinungen, die ganz dringend zur Abwehr riefen. Wie nun bei der Verbreitung der „Heidelberger Erklärung", bei der Begründung dieser Zeitschrift und endlich bei der Ausbreitung des während der Berliner Dezemberkonferenz gegründeten deutschen Gymnasialvereins keineswegs bloß Schulmänner sich eifrig beteiligten, sondern Leute der verschiedensten höheren Berufe in ganz Deutschland und darunter nicht wenige, die alle Zeit für unsere Nation ein Gegenstand des Stolzes sein werden, ein Theodor Mommsen, ein Eduard Zeller, — das ist einer meiner schönsten und in besonderem Grade zu Dank stimmenden Erinnerungsschätze. Muß ich mir doch sagen, daß die Stimme des zwar auf einem der besten preußischen Gymnasien Vorgebildeten, der aber nie in den preußischen Schuldienst getreten ist und fast ein Jahrzehnt außerhalb Deutschlands tätig gewesen war, wenigstens in Norddeutschland völlig erfolglos verhallt sein würde, wenn ihr nicht alsbald solche Zustimmung und Unterstützung zuteil geworden wäre.

Nun ist für mich der Abend hereingebrochen, und wer weiß, wie bald die Nacht folgt, da Niemand wirken kann. Daß ich bis dahin, soweit meine Kräfte reichen, der Sache

Digitized by Google

weiter dienen werde, der ich acht Lustren gedient, brauche ich wohl eigentlich nicht zu sagen. Daß ich es mit Freudigkeit tun werde, bewirkt außer Anderem der Blick auf die große Zahl jüngerer Männer in unseren Reihen, die in ihrer Gesinnung fest und ebenso kampftüchtig, wie kampfbereit sind. G. Uhlig.

Literarische Anzeigen.

Deutsche Poetik, von Dr. **Rudolf Lehmann,** Professor an der Königl. Akademie in Posen, München 1908, C. H. Beck'sche Verlagshandlung, groß 4°, 264 S., geb. 6 Mk.

Wir haben die Bedeutung des großangelegten „Handbuchs des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von Dr. Adolf Matthias", von welchem dieses Werk des 3. Bandes 2. Teil bildet, bei einer ersten Besprechung darin gefunden, daß es die Lehrer des Deutschen auf den verschiedenen Gebieten ihrer Wissenschaft genau und in die Tiefe gehend orientiere und hier über alle Momente dieses seiner Natur nach sehr vielseitigen Unterrichts unterrichte — ihnen zum allseitigen Studium der deutschen Sprache die Möglichkeit in gediegenen und erschwingbaren Hilfsmitteln biete. In diesem Sinne ist es, daß es mittelbar auch der Schule d. h. den Schülern zu gut kommt. Dies gilt in hohem Maße auch von dem vorliegenden Werk: wir empfehlen das tiefdurchdachte Buch aber nicht bloß denen, die den deutschen Unterricht der höheren Klassen verwalten. Auch der Lehrer, der etwa Homer oder Sophokles interpretiert, würde wohl tun, es zu studieren und seinen Betrachtungen im 3. Teil etwa, über die Gattungen der Poesie (12. und 14. epische und dramatische Poesie), nachdenkend zu folgen: es wäre vielleicht fruchtbarer, als die neuesten Antworten auf die große Homerische Frage zu lesen, die bekanntlich nicht abreißen und an kein alle befriedigendes Ziel gelangen können. Dem Verfasser steht eine große Belesenheit in der Literatur über Poetik und namentlich in ihren Substraten, der lebendigen Poesie, und zwar nicht bloß der gesamten deutschen, sondern auch der unserer Nation zum Besitze gewordenen fremden zu Gebote, und je mehr der Leser selbst von Vertrautheit mit dieser lebendigen Poesie mitbringt, desto größeren Gewinn wird er von der Lektüre dieses Buches haben, von dem wir nur sagen können, daß wer es gelesen über vieles aufgeklärt, unterrichtet worden ist, vieles namentlich auch über die Literatur der Gegenwart gelernt und im ganzen und im einzelnen nicht weniges für seinen Unterricht gewonnen hat — vor allem das wichtigste, die Anregung meinen wir, das eigene Denken auf diesen Gegenstand, die Theorie des Dichterisch-Schönen zu richten. Namentlich, glaube ich, sind wir dem Verfasser dafür verpflichtet, daß er die Poetik von der Schablone befreit und jenseits der herkömmlichen Schulausdrücke ihr Wesen zu ergründen gesucht und ihr so auch für die Schule neues Leben eingeflößt hat. O. Jäger.

G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten, kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen. Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Wilhelm Grunow. 1908, 463 S., groß 8°, 2 Mk. 50.

Wir begrüßen es mit Freude, daß dieses hervorragend gute und nützliche Buch seit 1891, wo es seine Mission angetreten, nunmehr zum 4. Male, und zwar in äußerst gefälliger Ausstattung, seine Klärungsarbeit aufnimmt. Es ist für jedermann, der deutsch schreibt oder schreiben will: für den Lehrer, nicht bloß des Deutschen, ist es, möchten wir sagen, eine besondere Wohltat. Von der berühmten dürren und toten Grammatik, die man uns so oft vorhält, ist hier nichts zu finden: sie ist hier vielmehr frisch und lebendig und vergnüglich zu lesen, und wir meinen ein Vergnügen nicht im gewöhnlichen Sinn, sondern in dem, in welchem es zugleich Gewinn bedeutet. Experto credas: wo man ein umfangreicheres Werk etwa für eine neue Auflage durchzusehen hat, ist es äußerst ratsam, seinen Sankt Wustmann sich gegenwärtig zu halten und in Fällen, wo man zweifelt, zu Rate zu ziehen, was durch das Inhaltsverzeichnis am Anfang so erleichtert wird, daß man in der Regel gar nicht nötig hat, in dem gleichfalls genauen und ausführlichen alphabetischen Wortregister am Schlusse des Buchs nachzusuchen. Der entsprechende Rat gilt auch für die korrigierenden Lehrer. Wustmann rät oder, da er wie billig nachdrücklich und unumwunden schreibt, gibt die Weisung, nicht für das Papier, sondern für das Ohr des Lesers zu schreiben, und dem wird man im allgemeinen sicher zustimmen müssen. Doch möchten wir hier eine kleine Einschränkung machen, die z. B. den von Wustmann so hart verklagten Relativen „welcher, welcher letztere, derjenige welcher" einigermaßen zu gut kommen mag. Unsere heutige Sprache hat sich bekanntlich nicht, wie die römische, durch die öffentliche Rede oder an der öffentlichen Rede und nicht wie die griechische am lebendigen Gespräch, sondern in den Kanzleien und in der Stube der Gelehrten, als Schriftsprache, wie man bezeichnend sagt, entwickelt und dies gibt mancher Form und mancher Wendung ein gewisses historisches Recht: es wird nicht gelingen, das welcher und derjenige und derselbe und letzterer und anderes ganz vor die Türe zu setzen. Es ist hier nicht am Platze, wie von manchen schon geschehen, im einzelnen die übrigens

Digitized by Google

seltenen Fälle zu nennen und zu prüfen, in denen Wustmann der reformatorische Eifer etwas zu weit geführt hat. Wir haben, angeregt durch ihn, bei neuen Auflagen, die seit 1891 etwa in unserem Bereich erschienen sind, viele hunderte dieser bescholtenen Dinger an die Luft gesetzt und z. B. das welcher, welche, welches mit der, die, das ersetzt, haben uns aber überzeugt, daß sie auch an manchen Stellen geduldet werden müssen, weil die Schriftsprache nicht überall bloß das Ohr zu fragen hat, sondern auch einiges eigene Recht und einige besondere Pflichten besitzt, ein Recht, das man nicht ohne Schaden für den Sinn und den Wohlklang — denn auch das geschriebene Wort hat einen solchen, so parador das klingen mag — verletzen kann. Doch das ist ein etwas weittragendes Kapitel, das wir hier nicht anzuschneiden das Recht, vielleicht auch nicht die ausreichende Fähigkeit haben: wir begnügen uns also damit, nochmals uns als dankbare Leser und Schüler des erfreulichen Buches zu bekennen. O. Jäger.

Th. Zielinski, Cicero im Wandel der Jahrhunderte. 2. vermehrte Auflage. 1908. Leipzig, Teubner. 453 S.

Während die erste, 1897 erschienene Auflage, die aus einem Vortrage entstanden ist, nur 102 Seiten, einschließlich der zahlreichen Anmerkungen, umfaßte, ist die zweite zu einem stattlichen, auch äußerlich hübsch ausgestatteten Werke angewachsen, sodaß den Verfasser selbst Zweifel befällt, ob der Wegfall des „anerkannten Hauptvorzugs", der Kürze, seinem Buche nicht Abbruch tun möchte. Wir wollen von vornherein den Verfasser in dieser Hinsicht beruhigen. Sein Werk zeigt ihn noch mehr als beim ersten Erscheinen als einen Mann von staunenswerter Belesenheit, scharfer Beobachtungsgabe und sicherster Sprachbeherrschung; gerade der letzte Vorzug muß vor allem betont werden, da Zielinski, von Abstammung ein Pole, das Deutsche nicht als seine Muttersprache gebraucht. Der Stil ist lebhaft und bilderreich, gelegentlich an Fremdwörtern etwas überreich, sodaß nicht alle Leser folgen können, wenn er von der realistischen „Picaresca" Petrons redet. Was den Inhalt betrifft, so verhält sich die erste Anlage zur zweiten etwa, wie die Dispositiou zur Ausführung. In der Polemik ist hier und da etwas gemildert, wie der Ausfall gegen den verstorbenen Nerrlich, was dem Gesamteindruck nur zu gute kommt. Wir mustern nunmehr das Werk, dessen ersten Entwurf wir als bekannt voraussetzen, gerade auf die neuen Abschnitte hin durch. Verfasser will nachweisen, was „die Zeit der Ausbreitung des Christentums, die Renaissance und die Aufklärung mit der Revolution" Ciceros Einfluß verdankt. Nach der allgemeinen Charakteristik ist neu eingeschoben das Kapitel von dem Nachleben in Legende und Historie, wobei die verloren gegangene Biographie Tiros als „fein sauber geeckermannt" charakterisiert wird. Ebenso neu ist der 3. Abschnitt von der Wirkung Ciceros als Stilmuster mit einer treffenden Polemik gegen O. Schröder und im Anschluß an Wendt; Verfasser nennt die von ihm bekämpfte Richtung der beabsichtigten Einfachheit „Simplismus". Der 4. Abschnitt bringt dann das Nachleben Ciceros in der Rhetorik, der 5. in der Philosophie; Verfasser verteidigt den skeptischen Eklektizismus Ciceros und glaubt gerade hierin einen Beweis für sein wahrhaft wissenschaftliches Streben zu erkennen. In der Behandlung der Ethik stützt er sich auf Paulsen, dessen Einteilung in Pflichtenlehre und Güterlehre er zu Grunde legt; von jener handelt der 6. Abschnitt, der ein ausführliches Referat über die philosophischen Schriften bringt, besonders „die fünfte Tusculane, die Eroika der römischen Philosophie". Erst im 7. Abschnitt findet sich Verfasser zu dem Einfluß auf das Christentum zurück, wobei ein Absatz über den Octavius des Minucius Felix eingeschoben ist, die „Jungfernrede des lateinischen Christentums". Neu sind die Ausführungen über Arnobius und Lactanz; dabei polemisiert er gegen Schanz' Auffassung Ciceros und empfiehlt das Buch „Das klassische Ideal" von E. und A. Horneffer, von dem wir später handeln werden. Seine Stellung zu Augustinus, gegen den er für Pelagius eintritt, können wir nicht teilen. Der 8. Abschnitt resümiert das Ergebnis mit der beachtenswerten Bemerkung, daß sich offenbar die Ableitung aus griechischen Quellen als zeugungskräftiger erwiesen hat, als die ursprünglichen Quellen. Der Abschnitt 10 behandelt Cicero als Persönlichkeit an der Hand seiner Schriften, etwa in dem Sinne wie seiner Zeit Max Schneidewin in seinem weitschichtigen Buche. Im 11. Kapitel kommt er zum Humanismus, wobei fortwährend Erweiterungen unterlaufen, darunter eine Auseinandersetzung mit Norden über das Verhältnis des Humanisten-Lateins zu den modernen Sprachen. Interessant ist ein Zitat aus Kopernikus, in dem dieser gesteht, daß er zuerst durch eine Stelle bei Cicero auf die Bewegung der Erde um die Sonne aufmerksam gemacht sei. Cicero wirkte eben dadurch, daß er „die Ergebnisse fremder Forschung durch das Medium seines Herzens hindurch erwärmend und belebend auf die Nachwelt wirken ließ". Zwei ausführliche Kapitel sind dem Einfluß Ciceros auf die englische Aufklärung gewidmet; sie schließen mit dem Zitat aus Hume, worin dieser bekennt, die Offizien bei all seinem Denken im Auge gehabt zu haben. Kapitel 18 kommt dann zu Voltaire und Friedrich dem Großen, Kapitel 19 zu Mirabeau und den anderen großen Rednern der Revolution, wobei der vorbildlichen Wirkungen einzelner Reden gedacht wird. Im 20. Abschnitt wird die Reform des Strafprozesses erwähnt, bei der Cicero Pate gestanden hat. Dazu kommen 339 Anmer-

Digitized by Google

kungen, die sich teilweise zu Exkursen ausgewachsen haben, und zwei sorgfältige Register. Zu tadeln ist an der sonst vorzüglichen Ausstattung nur das Bild Ciceros auf dem Buchdeckel, das allerdings der feinen Beschreibung auf S. 13 durchaus nicht entspricht. Alles in allem, ein Werk ersten Ranges, das allen, die das Glück haben, Ciceros Schriften zu erklären, auf das wärmste zu empfehlen ist, insbesondere aber auch den „Modernen", die wissenschaftlicher Belehrung noch zugänglich sind.

Th. Zielinski, Die Antike und wir. Vorlesungen. Autorisierte Uebersetzung von E. Schoeler. Leipzig, Dieterich (Th. Weicher), 1905. 126 S.

Wir glauben um Entschuldigung dafür bitten zu müssen, daß eine so gehaltvolle Schrift erst so spät angezeigt wird. Die Veranlassung zu dieser bemerkenswerten Apologie der klassischen Studien ist die Einrichtung von Vorträgen für ein gebildetes Publikum, insbesondere Petersburger Abiturienten, die der Initiative des Kuratorgehilfen Latyschew zu verdanken ist. Nach diesem Zweck bemißt sich die Behandlung des Themas, die stark den rhetorischen Charakter zur Schau trägt, auch eine gewisse Breite nicht verkennen läßt, die der Auffassungskraft der jugendlichen Hörer entspricht. Bekanntlich ist das russische Gymnasium durch die „Reform" der neunziger Jahre in Grund und Boden verwüstet worden, wobei dem Rückgang der Intelligenz der sittliche Verfall auf dem Fuße folgte. Um so anerkennenswerter ist es, wenn der Verfasser, ein treuer Sohn seiner Heimat, sich mit gewaltiger Kraft dem Streben entgegenwirft, das man heute, wie zu Goethes Zeiten, den Geist der Zeit nennt, d. h. der Herren eigener Geist, in dem die Zeiten sich bespiegeln". In acht Vorlesungen erledigt er seine Aufgabe in der ihm eigenen lebendigen, stellenweise pikanten Art des Vortrages, mit packenden Bildern, drastischen Vergleichen, schlagendem Witze, dabei aber stets durch die tiefste Auffassung der philologischen Wissenschaft und ihrer schulmäßigen Behandlung geleitet. Die Philologie ist darum nicht zu verwerfen, weil einige Schulen nichts taugen; denn, „ich weiß auch, daß, wenn es in der Türkei mit dem Sanitätswesen schlecht bestellt ist, daraus noch lange nicht folgt, daß die Medizin nichts taugt". Verfasser ist Gegner des Klassizismus, aber Anhänger der historischen Auffassung des Altertums; die Antike soll uns nicht Norm, sondern Same sein. Eine Menge scharf treffender Beobachtungen tritt allerorten dem Leser entgegen, so z. B. der Vergleich des Nährwerts der klassischen und der modernen Sprachen, der der Aufmerksamkeit gewisser enthusiastischer Neuphilologen und Deutschtümler zu empfehlen ist, insbesondere dem Verfasser der „Geschichte des deutschen Unterrichts". Scharf wird das logische Element des griechisch-lateinischen Sprachunterrichts betont, die größere Sinnlichkeit des Wortvorrats, die Pflege des Wahrheitssinns in der Behandlung der Quellenschriftsteller, mit einem Worte der Logos, der so recht das besondere Merkmal der Antike ist. Verfasser kennt nur einen Feind echter Bildung, die Einheitsschule. Wir auch. Freilich bietet das Buch nach seiner Art „nur ein Gläschen aus dem Faß voll Verleumdung, die die heutige Publizistik über uns ergießt". Dies geht auf das Konto der Herren Bonus, Gurlitt & Cie. Aber „eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen"; die „Selektion" ist geradezu die Aufgabe der höheren Schulen. Das Buch schließt sinnig mit einem Mythus nach Platons Art von den Brüdern Orientius und Occidentius.

Ernst und August Horneffer, Das klassische Ideal. Reden und Aufsätze. Leipzig, Zeitler. 1906. 357 S. 2. und 3. Aufl. Ein seltsames Buch:

πρόσθε λέων, ὄπιθεν δὲ δράκων.

Die beiden Verfasser sind die Führer einer religiösen, antikirchlichen Bewegung in Cassel, die auf Nietzsches Spuren den Weg zu einer neuen Religion und Sittlichkeit sucht. Diesen Bestrebungen sind die Aufsätze des 2. Teils gewidmet, denen wir grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen. Anders steht es um die Kapitel der ersten Hälfte, die „Vorbilder", „Cicero und die Gegenwart", „Zur antiken Lyrik" überschrieben sind. In ihnen offenbart sich ein feines, sinniges Verständnis des klassischen Altertums, sodaß sich Zielinski mit Recht auf diese Schrift beruft. Was August Horneffer über Cicero sagt, gehört überhaupt zu dem Besten, was über den vielgescholtenen Mann geschrieben ist. Vor allem verdient Beachtung, was der Verfasser über Mommsens Cicero-Karikatur sagt. Es erscheint angebracht, einmal ernsthaft zu untersuchen, worauf im Grunde Mommsens Abneigung gegen Cicero beruht. Nicht Cicero, sondern Mommsen sollte der Gegenstand einer Studie sein, sowie ich selbst vor Jahren Drumann zu charakterisieren versucht habe (Zeitschr. für Gymnasialwesen 1890). Es wird der Verehrung für den großen Forscher und Darsteller keinen Abbruch tun, wenn einmal die Frage nach der Berechtigung von Mommsens Cicerokritik ernsthaft beantwortet wird. Frappant ist bei Horneffer namentlich die Vergleichung Mommsens mit D. F. Strauß. Was aber die Leser dieser Zeitschrift besonders interessieren dürfte, das ist die Tatsache, daß sich in der Schätzung des Altertums, namentlich außerhalb der zünftigen Sphäre, ein Umschwung vorbereitet. Ebenso urteilte O. Immisch in seinem prächtigen Zwickauer Vortrage. Auf der diesjährigen Versammlung der Goethegesellschaft wurde erzählt, daß ein bekannter moderner Verlag Luxusausgaben des Homer und Horaz in Uebersetzung plant, ein Beweis, daß diese Lektüre auch von Modernen geschätzt wird. In diese Entwicklungsreihe ist auch das hier angezeigte Buch einzustellen, das nicht nur

Digitized by Google

zu den Griechen, sondern auch zu den Römern den Weg wiederfinden will. Daß Horneffer auf Philologen und Schulmänner nicht gut zu sprechen ist, schadet zur Zeit nichts; wir sind es gewohnt. Die Hauptsache ist, daß allerorten aufrichtige Schätzung der Antike in die Erscheinung tritt. Und damit verbindet sich eine ebenso aufrichtige Abneigung gegen die verstiegene Teutomanie. Man höre! „Es ist ein Unding und weder möglich noch wünschenswert im Sinn der Kultur, mit autochthonen Faseleien der Kunst zu Hülfe zu kommen". Das mögen sich die Deutscherzieher von Weimar hinter die Ohren schreiben. Aus diesem Gesichtspunkt sei das Buch, das gut geschrieben ist und ernsthaften Leuten manches zu denken gibt, bestens empfohlen.

Friedrich Aly.

Joh. Adam Horn, Goethes Jugendfreund, herausgegeben von **H. Pallmann,** Leipzig, Inselverlag 1908. II. 145 S.

Goethe hat in seiner Lebensbeschreibung mit liebenswürdigem Humor den Freundeskreis geschildert, in dem er sich vor seiner Uebersiedlung nach Leipzig von den Aufregungen des Gretchenhandels erholte. Der Lustigmacher dieses Kreises war der Sohn des Stadtkanzlisten, J. A. Horn, seiner kleinen Gestalt wegen „das Hörnchen" genannt. Er studierte seiner Zeit mit Goethe zusammen in Leipzig Jurisprudenz, verliebte sich in Constanzia Breitkopf, ohne doch in dem vornehmen Leipziger Hause festen Fuß zu fassen, und promovierte 1770 zu Gießen mit einer privatrechtlichen Arbeit; 1778 war er zu Frankfurt Gerichtsschreiber und heiratete eine Frankfurter Bürgerstochter; er beschäftigte sich in seinen Mußestunden eifrig mit schöner Literatur und durfte noch 1805 Aug. Goethe, „dem Sohne seines edlen Jugendfreundes", ein paar unbedeutende Verse ins Stammbuch schreiben. Am 9. IV. 1806 ist er gestorben.

Das ist das Wichtigste, was P. bei allem Spüreifer herausgebracht hat; Anregung zu seinen Forschungen gab ihm die Entdeckung von Horns wider seinen Willen bei Eßlinger in Frankfurt 1766 unvollständig gedruckten, dann zurückgezogenen und höchst seltenen Schriften. Ob es nötig war, diese „Jugendlichen Ausarbeitungen bey müßigen Stunden" neuzudrucken, darf wohl bezweifelt werden: geistlose Mittelmäßigkeit ergeht sich mit ermüdender Breite in schlechtgebauten Alexandrinern oder anakreontischen Strophen und reimfreien Zeilen über Modethemata; alte Witze werden in Fabelform vorgetragen; ihre Pointe läßt uns kalt und, wo sie ans Zotenhafte streifen, fehlt jede Grazie. Die „Abschieds-Rede, gehalten am 8. Sept. 1765, als sich die wöchentliche Zusammenkunft auf dem Hörsaal trennte, und als etliche gute Freunde Frankfurt verließen" wendet sich auch an Goethe, verrät aber nichts darüber, „wie es bei den Sitzungen im Hörsaal" zuging. Und das von Goethe ausführlich erwähnte komische „Heldenepos" Horns, das eine Schlittenfahrt in Alexandrinern beschrieb, ist nicht zu finden; das langweilige Machwerk über das „Pochspiel" bietet keinen Ersatz und fast scheint es, als hätte Goethe irrtümlich eine eigne, verlorene Nachahmung des „Lockenraubes" dem Freunde zugeschrieben. Seinen Briefwechsel mit Horn hat Goethe verbrannt, und die von P. abgedruckten Briefe, deren wichtigste Stellen schon O. Jahn bekannt gemacht hatte, rechtfertigen sein Verfahren; interessieren können sie uns nur, insofern sie einiges Licht auf Goethes Verhältnis zu Kätchen Schönkopf werfen. Darauf scheint sich denn auch ein mit „H" unterzeichnetes Gedicht in Eberts Wochenschrift Fidibus zu beziehen (P. S. 39).

Was an Pallmanns Büchlein das meiste Aufsehen erregen dürfte, ist die Tatsache, daß in der überaus seltenen Wochenschrift „Der Unsichtbare", Frankfurt 1765 und 1766, zwei mit „—e" bezw. „=-=e" gezeichnete Gedichte stehen, die Goethe selbst zum Verfasser haben könnten, da sie auf seine aus „Dichtung und Wahrheit" bekannten gesellschaftlichen Nöte (Kleidung, Sprache, Spiel) in der Leipziger Fuchsenzeit und auf Gottscheds Verhältnis zu Schönaich anspielen. Doch müßten sie dann notwendig 1766 erschienen sein und Pallmann sagt uns nicht, ob er Nr. 30 und Nr. 7 des 1. oder 2. Jahrganges meint. — Alles in allem ist der reale Ertrag der fleißigen Arbeit gering, aber der Verfasser hat doch das Verdienst, uns in die nicht immer erfreuliche geistige Atmosphäre zurückzuversetzen, in der Goethe seine ersten Studienjahre verlebte.

Robert Petsch.

Staat und Gesellschaft der neueren Zeit (bis zur französischen Revolution) von **Fr. von Bezold, Eberhard Gothein, Reinhold Koser.** 1908. B. G. Teubner. 349 S., geh. 9 Mk., geb. 11 Mk.

Was in diesem jüngst erschienenen Bande des von Paul Hinneberg herausgegebenen Werkes „Die Kultur der Gegenwart, ihre Entwicklung und ihre Ziele" die Namen der Verfasser der einzelnen Teile versprechen, erfüllt sich dem Leser in reichstem Maße.

Staat und Gesellschaft des Reformationszeitalters vom Verf. der Geschichte der deutschen Reformation behandelt, Staat und Ges. des Zeitalters der Gegenreformation von Eb. Gothein und St. und G. zur Höhezeit des Absolutismus von Reinh. Koser dargestellt sind nach Inhalt wie Form glänzende Leistungen, deren Lektüre zu unterbrechen einem schwer fällt und zu denen, glauben wir, Viele bald nach Durchlesung wieder greifen werden. Was uns in dem

Digitized by Google

ersten, von Fr. v. Bezold verfaßten Teil am meisten gefesselt hat, ist der Abschnitt, der den Titel „Die gesellschaftlichen Wandlungen und die neue Geisteskultur“ (im Reformationszeitalter) trägt und nach den verschiedensten Richtungen neue Einblicke giebt. Daß der Nationalökonom Gothein in gleichem Maße Kulturhistoriker ist und auf den Gebieten der Geschichte der Renaissance und der des Jesuitenordens die umfassendsten und tiefgehendsten Studien gemacht hat, weiß man und wird gleichwohl in dem zweiten Teil des vorliegenden Bandes erstaunt sein über diesen Umfang spezialster Kenntnisse. Uns ist das am meisten begegnet in den Kapiteln über die Mystik und die Aske'e der Gegenreformation und über Kunst und Literatur unter dem Einfluß dieser religiösen Bewegung. In Kosers Darlegungen endlich werden wohl auch Andere am meisten anziehen die Abschnitte über die soziale Schichtung und die Vorherrschaft der französischen Bildung in der Höhezeit des Absolutismus, sowie die Schlußbetrachtungen über Friedrich den Großen.

Eine eingehende Besprechung hoffen wir in einiger Zeit aus anderer Feder bringen zu können. U.

Singular und Plural. Forschungen über Form und Geschichte der griechischen Poesie von **Kurt Witte.** B. G. Teubner 1907. VIII 270 S., geh. 8 Mk.

Man hat im Deutschen und anderen modernen Sprachen den pluralis maiestatis, und man hat daneben den pluralis modestiae (ein „wir“ klingt z. B. in Rezensionen ungleich bescheidener als „ich“); in dem Umfang aber, wie in den antiken Sprachen der pluralis pro singulari auftritt, kennt ihn unseres Wissens keine moderne Sprache. Dieser Brauch ist schon vielfach mit Beschränkung auf einzelne Autoren behandelt worden und hat dabei recht verschiedene Erklärungen erfahren. Es ist ein rühmenswertes Verdienst der oben genannten, ungemein fleißigen und interessanten Arbeit, die Beobachtung gleichmäßig auf alle älteren griechischen Dichter ausgedehnt und auf Grund des reichen gesammelten Materials methodisch den Gründen der Erscheinung nachgespürt zu haben. Im Unterricht pflegt sie einfach mit der Benennung „ein poetischer Plural“ abgetan zu werden: den Dichtern ist ja schon nach antiker Doktrin in weitestem Umfang Abweichung von der Norm gestattet; daß aber schrankenlose Willkür auch bei der vorliegenden Enallage numerorum nicht gewaltet haben kann, wird Jedermann von vornherein zugeben. Nun sind die Fragen zu lösen, was den Poeten bei den einzelnen Worten das Recht gegeben habe, den Plural statt des Singulars anzuwenden, und was sie im einzelnen Fall veranlaßt habe, von diesem Recht Gebrauch zu machen. Die Gründe sondern sich in äußerliche und innerliche. Zu den ersteren gehört vor Allem die durch Rhythmus und Prosodie ausgeübte Nötigung; und dem Einfluß des Metrums auf das Vorkommen der Erscheinung, der bisher durchaus nicht genügend in's Auge gefaßt war, hat Witte spezielle Aufmerksamkeit gewidmet. Zu den innerlichen Gründen zählt in erster Linie der zu pluralischer Vorstellung neigende Begriff der einzelnen Wörter. Wittes Untersuchung erstreckt sich auf Homer, Hesiod, die homerischen Hymnen, die Batrachomachie, Pindar, die Tragiker und Aristophanes, anhangsweise auch auf Apollonios von Rhodos und einige Prosaschriftsteller, unter denen Herodot und Platon ungleich reicher an solchen Pluralen sind, als Thukydides und die attischen Redner. — Einzelnen Aufstellungen des Buches wird zweifellos widersprochen werden, aber keiner, der sich mit der griechischen Dichter'prache beschäftigt, darf es unbeachtet lassen. U.

Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher

mit und ohne Kritik.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Monumenta Germaniae paedagogica. Begründet von Karl Kehrbach, herausgeg. von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Band XLIII Andrea Guarnas Bellum grammaticale und seine Nachahmungen, he ausgeg. von Johannes Bolte. Berlin, A. Hofmann 1908. 307 S. 11 Mk. — Eine grammatica militans, eine treffliche, haben wir in unserer Zeit erhalten; aber recht wenige Philologen haben wohl bish r von dem 1511 zuerst gedruckten bellum grammaticale und von seinem Verfasser Andrea Guarna von Cremona eine Ahnung gehabt; und doch hat dieser durch jenes Werk einst Weltruf besessen: konnte doch der jetzige Herausgeber aus dem 16. Jahrhundert 75, aus dem 17. 26, aus dem 18. noch 4, aus dem 19. 2 Ausgaben verzeichnen und unter ihnen 13 in Italien, 60 in Deutschland, der Schweiz und den Niederlanden, 28 in Frankreich, 4 in Schweden und Finnland, je eine in Dänemark, Spanien und Schottland erschienene. Und zu den Ausgaben gesellen sich als gleich bedeutungsvolle Zeugen für die Beliebtheit des Buches zahlreiche Nachahmungen und Uebersetzungen. Die ungemein große Mühe, das Material für eine

Digitized by Google

Neuausgabe des Bellum und der meisten Nachahmungen zu sammeln hat der durch mannigfache Editionsarbeiten, besonders auch solche auf dem Gebiete der mittelalterlichen lateinischen Literatur wohlbekannte Berliner Gymnasialoberlehrer Prof. Dr. Johannes Bolte auf sich genommen, durch Rat und Tat dabei von unserem verstorbenen Kehrbach unterstützt, und hat nun auf Grund dieser Vorarbeiten einen musterhaften Neudruck veranstaltet, dem Untersuchungen über Guarnas Perion, die Bearbeitungen, Uebersetzungen, Dramatisierungen, Nachwirkungen seines Werkes vorausgeschickt und höchst genaue bibliographische Zusammenstellungen angeschlossen sind. Es scheint aber am Platz auch zu sagen, worum es sich in diesem Bellum handelt. Nicht etwa ein Kampf der Grammatici gegen ungrammatische Seelen wird hier vorgeführt, sondern ein blutiger Streit zwischen dem Nomen und dem Verbum um die Priorität, eine Frage, die schon von alexandrinischen Grammatikern lebhaft diskutiert worden ist und auch unter den modernen Sprachforschern einander entgegengesetzte Antworten erhalten hat, deren Diskussion aber in dem Guarnaschen Werk einen besonderen Reiz durch die völlig durchgeführte lustige Personifikation der genannten Redeteile und derjenigen bekommt, die teils dem Verbum, teils dem Nomen als Trabanten Hilfe leisten.

Festschrift zum 50 jährigen Jubiläum des Kgl. Wilhelmsgymnasiums [in Berlin], veröffentlicht von seinem Lehrerkollegium. Berlin, Trowitzsch 1908. 206 S. 1,50 Mk. — Das Kgl. Wilhelmsgymnasium in den Jahren 1858—1908, Festschrift zum 17. Mai 1908 von Prof. Dr. Emil Schmiele. Berlin, Trowitzsch 1908. 223 S. 1,50 Mk. — Die erstere Schrift enthält eine Sammlung wissenschaftlicher Abhandlungen, denen (zum Entsetzen der Deutschtümler) eine lateinische Ode Ad Manes Divi Guilelmi Magni in alkäischem Maß von Direktor Leuchtenberger und die sehr gelungene Uebersetzung des fünften Gesanges von Goethes Hermann und Dorothea in griechische Hexameter von Hans Draheim vorausgeschickt sind. Die Abhandlungen sind folgende: Textgleichungen aus dem Gebiet der Kegelschnitte von Th. Harmuth, Friedrich der Große und William Pitt von B. Heydemann, Ein Hochverratsprozeß gegen Abt Petrus von Fossanova a. d. Jahr 1284 von K. Köhler, Ueber religiöses Interesse von G. Leuchtenberger, La gloire posthume de Béranger von O. Matthiae, Die Spanheimgesellschaft in Berlin von Ferd. Petri, Proben neuarabischer Volkspoesie aus Palästina von G. Rothstein, Die Bildersprache in Quintilians X. Buche der Institutio oratoria von H. Steinberg, Zum Rechenunterricht in VI nebst einigen geschichtlichen Bemerkungen von A. Wehle.

Das Städtische Gymnasium in Danzig von 1858—1908. Festschrift zur Feier des 350jährigen Bestehens von Prof. Dr. Georg Schoemann. Danzig 1908. 98 S. — Von besonderem Interesse dürften hier die biographischen Notizen über die Direktoren und Lehrer sein, die während des genannten Zeitraumes an diesem Gymnasium tätig gewesen sind, das durch hervorragende an ihm wirkende Gelehrte und Pädagogen mit Recht einen bedeutenden Ruf erlangt hat.

Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Oesterreich und der Schweiz. Uebersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft von Dr. Richard Ullrich, Oberlehrer am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster. Mit Programmbibliographie und einem Verzeichnis ausgewählter Programme von 1824—1906 (1907). Berlin, Weidmann 1908. 767 S. 12 Mk. — Das Programmwesen in Ländern deutscher Zunge gehört seit mehreren Jahren ebenfalls zu den Gegenständen der Organisation des höheren Schulunterrichts, über die gestritten wird: speziell die Weiterexistenz der beiliegenden Abhandlungen betrifft der Streit. Die einen fordern die vollständige Beseitigung dieser, andere legen hohen Wert auf sie, nicht bloß auf Erörterungen, die der Aufklärung der Eltern über die Zwecke der Schule dienen sollen, und solche, die weiterer Belehrung der Schüler bestimmt sind, sondern recht sehr auf auch solche, die Resultate wissenschaftlicher Forschung auf den verschiedensten von den Kollegen bearbeiteten Gebieten veröffentlichen und im allgemeinen weder für das Elternnoch für das Schülerpublikum irgend welche Bedeutung haben. Es ist bekannt, daß der uns zu früh entrissene Paulsen speziell für diese specimina doctrinae mit Entschiedenheit eintrat entsprechend seiner Forderung, daß der Gymnasiallehrerstand ein an der wissenschaftlichen Forschung beteiligter Stand sein müsse. Höchst erwünscht ist nun für die Klärung der Beilagen-Frage und viele andere, die die Ordnung des Programmwesens betreffen, die Arbeit Ullrichs gekommen, ein Werk, das nicht bloß einen staunenswerten Grad von Ausdauer und Genauigkeit in der Beschaffung des historischen Materials zeigt und infolge dessen einen höchst wesentlichen Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland während des verflossenen Jahrhunderts geleistet hat, sondern zugleich so verständige Vorschläge für die Zukunft enthält, daß ihnen weitgehende Beachtung zu wünschen ist.

Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme. Bd. I. Jean Paul, der Verfasser der Levana. Von Wilhelm Münch. Berlin, Reuther und Reichard 1907. 237 S. 3 Mk. — Im Jahr 1897 begann R. Voigtländers Verlag in Leipzig unter dem Titel „Große Erzieher" eine Darstellung der neueren Pädagogik in Biographien zu publi-

Digitized by Google

zieren und das erste Bändchen war E. v. Sallwürks ganz vortreffliche Schilderung von Pestalozzis Leben und der Entwicklung seiner pädagogischen Gedanken. Jetzt ist eine ähnliche Sammlung von der oben genannten Buchhandlung geplant, und die Herausgabe liegt in den Händen von Rudolf Lehmann. Auch hier inauguriert das ersterschienene Bändchen das Unternehmen aufs Glücklichste. Die Begeisterung, mit der einst Jean Paul verehrt wurde, ist nicht mehr zu finden (Münch erörtertert im 1. Kap. des Buchs die Gründe in einleuchtender Weise), ja der Kreis seiner Leser ist wohl recht eng geworden, und der einst von Nägelsbach in seinen Vorlesungen über Gymnasialpädagogik ausgesprochene Imperativ: „der Jüngling vertiefe sich in Jean Paul, Gervinus hat ihn nicht verstanden", dürfte schon in der Mitte des vorigen Jahrhunderts nicht häufig befolgt worden sein. Aber die gegenwärtige Nichtbeachtung ist so verkehrt wie die einstige überschwängliche Schätzung, und speziell der Pädagog darf an Jean Paul nicht vorübergehen. Er kann sich allezeit herzlich erfreuen an seinen wunderbaren Schulhumoresken und kann reiche Anregung zwar nicht für das Einzelne der Unterrichtstechnik, aber für das Ganze seiner Erziehungsaufgabe schöpfen aus der tiefernsten Levana. Zutreffend bemerkt Münch am Schlusse seiner Darstellung: „Jean Paul hat nicht für die Lehrer der Schulen geschrieben. Und nicht jeden wird der Geist seines Buches in gleicher Weise ansprechen. Aber wer, sei er Lehrer oder sonstiger Erzieher, nicht Gewinn aus ihm zu ziehen vermöchte, der müßte sehr spröder Natur sein, er müßte überhaupt weder echter Lehrer noch Erzieher sein; wer nicht gute Gedanken aus ihm zu entnehmen wüßte, der müßte für sich schon überreich — oder irgendwie besonders arm sein." Von ganz besonderem Interesse war für uns und wird zweifellos für Viele das 3. Kapitel der Münch'schen Erörterungen sein, „die Stellung Jean Pauls inmitten der pädagogischen Denker seiner Zeit", wo sein Verhältnis zu Rousseau, den Philanthropinisten, den Neuhumanisten u. s. w. besprochen wird.

Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Von Dr. Richard Wickert. Leipzig, Theodor Thomas 1907. 155 S. 3 Mk. — Schleiermachers Ansichten über Erziehung teilen mit denen Jean Pauls gegenwärtig das Schicksal nicht genügender Beachtung, wiewohl Manche, auf die in pädagogischen Fragen gehört wird, auf die Bedeutung des großen Theologen, Philosophen und Philologen auch auf dem Gebiet der Erziehungslehre in jüngerer Zeit hingewiesen haben. Hier versucht nun W. zunächst dadurch Wandel zu schaffen, daß er den engen Zusammenhang von Schleiermachers Ethik mit dessen Pädagogik darlegt.

Ernst Tillich. Zur 100. Wiederkehr seines Todestags. Von Dr. Theodor Fritzsch in Leipzig. — Magister Röller, Leben eines Originals. Von Dr A. Bliedner. — Das verdienstvolle, mannigfaltigsten pädagogischen Inhalt bietende „Pädagogische Magazin", das in Langensalza bei H. Beyer & Söhne erscheint, hat in diesem Jahr in Heft 330 und 331 auch zwei interessante Lehrerbiographien geliefert. Tillich war ein Mann, der, obwohl er schon im 28. Lebensjahre aus dem Leben scheiden mußte, durch literarisches Wirken und durch seine segensreiche Tätigkeit an einem von ihm geleiteten Dessauer Erziehungsinstitute bedeutenden, nachhaltigen Einfluß auf den Volksschulunterricht gewonnen hat. Gottfr. Röller, der an der Fürstenschule in Grimma seine gelehrte Vorbildung erhalten hatte, gehörte 37 Jahre dem Kollegium des Gloganer Gymnasiums an, und daß er ein bedeutender Lehrer gewesen, geht ebenso aus der aumutig geschriebenen Biographie hervor, wie daß er ein Original war. Diese Lebensbeschreibung darf jedem zur erheiternden Erquickung empfohlen werden, insbesondere Röllers lateinisches und zugleich von ihm in deutscher Uebersetzung gebotenes „Lehrgedicht über die Erhaltung des Ansehens bei der Schuljugend", das am Schluß der biographischen Skizze abgedruckt ist.

Vom alten Bolze. Schulerinnerungen zur Feier des 75jährigen Bestehens des Andreas-Realgymnasiums [in Berlin] am 14. Oktober 1908. Von Fritz Pistorius. Berlin, Trowitzsch 1908. 70 S. 1 Mk. — Der Verf. ist derselbe, der neben den ernsten, für die Jugend ungemein geeigneten Kriegserlebnissen eines preußischen Jungen „Heitere Bilder von der Schulbank" unter dem Titel „Dr. Fuchs und seine Tertia" geliefert hat. Das vorliegende Bändchen ist dem Andenken des langjährigen Direktors der genannten Schule gewidmet und erfreut durch den Ton der dankbaren Verehrung und durch eine Fülle von guten und wahren Schulgeschichten. „Wer seine Schulzeit je vergessen könnte, der verdient nicht, jung gewesen zu sein — sagt der Verfasser am Schluß —, und wer gern an seine Schülerzeit zurückdenkt, der bleibt jung. Ich will es bleiben, und andere werden es mit mir bleiben wollen."

Magister, Oberlehrer, Professoren. Wahrheit und Dichtung in Literaturausschnitten aus fünf Jahrhunderten von Dr. Eduard Ebner. Nürnberg, C. Koch. 306 Seiten, brosch. 4 Mk., geb. 5 Mk. — Die Lehrerfiguren, insbesondere der Lehrer an höheren Schulen, spielen in der moderneu schönen und unschönen Literatur seit einigen Jahrzehnten eine ganz hervorragende Rolle. Dies veranlaßte den genannten Verfasser zunächst, einige neuere Werke mit Lehrerschilderungen in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht zu-

Digitized by Google

sammenzustellen. Durch Beifall und eigenes Interesse getrieben ist er nun weiter gegangen und hat in einem umfassenden Werk die in Romanen, Novellen und Dramen, sowie in Autobiographien während der letzten fünf Jahrhunderte ausgestellten Bilder von Lehrern einer Musterung unterzogen und berichtet über sie in kritisierender Weise und mit Abdruck zahlreicher Proben. Es ist in der Tat eine sehr interessante, zum großen Teil amüsante Bildergallerie, in der aber die phantastischen Karikaturen so stark überwiegen, daß aus ihr einen allgemeinen Schluß auf die Beurteilung der Lehrer und Schulen in den letzten Jahrhunderten zu ziehen höchst verkehrt wäre. Diesen Schluß ist Ebner auch weit entfernt zu ziehen, aber er ist überzeugt, daß viele der neueren von ihm herangezogenen literarischen Erzeugnisse einen weitgehenden und für das Ansehen der Lehrerwelt höchst schädlichen Einfluß auf das Publikum üben müsse und wünscht zur Aufhebung dieses Einflusses dringend, daß andere Literaturwerke erzählender oder dramatischer Art andere, der Wahrheit entsprechendere Zeichnungen von Lehrern entwerfen möchten, ein Wunsch, von dessen Erfüllung er auch schon Anfänge erblickt. — Wir denken über jene Karikaturen ruhiger. Zum großen Teil sind sie so absurd, daß jeder einigermaßen verständige Leser sie für wesenlose Hirngespinnste halten wird. Gegenüber anderen Zeichnungen, die der Wirklichkeit etwas näher kommen, werden, denken wir, in der Erinnerung Unzähliger ganz anders aussehende Bilder aus der Schulzeit wirksam sein, Bilder von Männern, die nicht bloß ausgezeichnete Lehrer, sondern zugleich vortreffliche Erzieher waren und denen ihre Zöglinge dauernd Verehrung zollen. Die öffentlichen Aeußerungen dankbarer Pietät gegen solche Männer und gegen die einst besuchten Schulen haben sich während der letzten Jahrzehnte (z. T. wohl in Folge der gegen unser Schulwesen gerichteten Angriffe) so gemehrt, daß auch aus ihnen eine Sammlung veranstaltet werden könnte; und darin, daß bei jeder sich bietenden Gelegenheit, deren es ja viele gibt, von denen, die sich ihren Lehrern und Anstalten dankbar verpflichtet fühlen, dies bekannt werde, scheint uns das richtige Gegengift gegen das Gift solcher Entstellungen zu liegen, wie wir sie erlebt haben. Garnicht in die Giftkategorie aber gehören, um dies noch zu sagen, unseres Erachtens die zahlreichen humoristischen Lehrer- und Schulschilderungen, von denen wir durch das vorliegende Buch Kunde erhalten. Humor gehört in eine ordentliche Schule, wie jüngst auch Grünwald richtig auseinandergesetzt hat, freiwilliger und unfreiwilliger, und so darf der auch in Schulschilderungen niemandem anstößig sein.

Ebner schließt seine Ausführungen mit der Erwähnung eines „bereits angekündigten aber noch nicht erschienenen" Buchs von Wilhelm Arminius: „Stietz-Kandidat. Roman aus grauer Vergangenheit des Oberlehrerlebens". Berlin, Paetel. 2 Bände zu 252 und 243 S. Soweit wir in das uns jüngst zugegangene Werk hineingesehen, gehört es zu den humoristischen, über die man herzlich lachen, aber durchaus nicht zürnen kann.

Zum deutschen Unterricht.

Deutsches Wörterbuch von Fr. L. K. Weigand. Fünfte Auflage, vollständig neu bearbeitet von Karl von Bahder, a. o. Prof. an der Univ. Leipzig, Herman Hirt, a. o. Prof. ebenda, Karl Kant, Privatgelehrter in L. Gießen, A. Töpelmann 1907—08. In dieser neuen Auflage sind die eigentümlichen Vorzüge des Weigandschen Werks (die auf den Gebieten der Etymologie, der Bedeutungsbestimmung und des Nachweises ältesten Vorkommens liegen) weiter ausgebildet, aber auch nach anderen Seiten bedeutende Fortschritte gemacht. Bis jetzt erschienen drei Lieferungen von je 12 Bogen zu 8 S.; die dritte reicht bis Fratz; im Ganzen wird es aus etwa 12 Lieferungen bestehen und der Subkriptionspreis etwa 19 Mk. betragen.

Deutsche Verslehre von Dr. Franz Saran, a. o. Prof. an der Universität Halle (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgeg. von Adolf Matthias, 3. Band, 3. Teil). München, C. H. Beck 1907. 355 S., geh. 7 Mk., geb. 8 Mk.

Die deutsche Sprache der Gegenwart. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten von Dr. Ludwig Sütterlin, a. o. Prof. an der Universität Heidelberg. Zweite, stark veränderte Auflage. Leipzig, Voigtländer 1907. 451 S., geh. 7 Mk., geb. 8 Mk. Ein seinen Zwecken ausgezeichnet dienendes Buch, das jetzt noch wesentliche Verbesserungen erfahren hat

Die deutsche Sprache von O. Behaghel, Prof. an der Univ. Gießen. Vierte Aufl. Leipzig, Freytag. 380 S., geb. 4 Mk. Das auch wegen seiner überaus anregenden Darstellungsweise hochgeschätzte Buch hat in seiner neuesten Auflage manche erwünschte Erweiterung erfahren.

Martin Luther. Eine Auswahl aus seinen Schriften in alter Sprachform mit Einleitungen und Erläuterungen nebst einem grammatischen Anhang von Dr. Richard Neubauer, Prof. am Grauen Kloster zu Berlin (Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literaturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen herausgeg. von Dir. Dr. Gotthold Böttcher u. Prof. Dr. Karl Kinzel. III 2). Vierte, vielfach verbesserte Auflage. Halle, Waisenhausbuchhandlung 1908. 292 Seiten. 2,80 Mk.

Digitized by Google

Zum philosophischen Unterricht.

Lehrbuch der Geschichte der Philosophie von W. Windelband. 4te durchgesehene Auflage. Tübingen, Mohr. 588 S. Geh. 12,50 Mk. — Die zweite Auflage dieses vorzüglichen Werkes, in dem die Geschichte der philos. Probleme und der bei den Versuchen ihrer Lösung erzeugten Begriffe mehr als in den anderen Darstellungen der Geschichte der Philosophie hervortritt, ist im Hum. Gym. 1901 S. 221, die dritte 1905 S. 79 angezeigt worden. Die nach Frist von 3 Jahren wieder notwendig gewordene Neuauflage enthält zahlreiche Nachträge aus der jüngsten Literatur und eine Vermehrung der Seiten, und doch keine des Preises.

Die Philosophie in der Staatsprüfung. Winke für Examinatoren und Examinanden. Zugleich ein Beitrag zur Frage der philos. Propädeutik. Nebst 340 Thematen zu Prüfungsarbeiten. Von Prof. H. Vaihinger. Berlin, Reuther und Reichard. 192 S. 2 Mark.

Zum altklassischen Unterricht.

Wilhelm von Christs Geschichte der griechischen Literatur. Fünfte Aufl., unter Mitwirkung von Otto Stählin, Prof. am K. Maxgymnasium in München, [jetzt o. Professor der kl. Philologie in Würzburg], bearbeitet von Wilh. Schmid, o. Professor an d. Universität Tübingen. I. Teil: klassische Periode der griechischen Literatur. München, C. H. Beck 1908. 716 S., geh. 13,50 Mk., geb. 15,80 Mk. — Es ist höchst erfreulich, daß für die Neubearbeitung des Werks diese Männer gewonnen worden sind: Stählin wird die christliche griechische Literatur bearbeiten. Auch gut, daß jetzt das Buch in zwei Teilen erscheint. Der zweite soll im Laufe des Jahres 1909 herauskommen.

Geschichte der römischen Literatur bis Justinian von Prof. Martin Schanz in Würzburg. I. Teil: Die römische Literatur in der Zeit der Republik; I. Hälfte: bis zum Ausgang des Bundesgenossenkrieges (Iwan von Müllers Handbuch, Bd. VIII). Dritte ganz umgearbeitete Auflage mit alphabetischem Register. München, Beck. 362 S., geh. 7 Mk.

Stilistische Beiträge zur Kenntnis und zum Gebrauch der lateinischen Sprache, seinen Primanern und Studenten gewidmet von Gymnasialprofessor Max C. P. Schmidt. Heft I. Einführung in die Stilistik. Leipzig, Dürr. 78 S. 1,40 Mk.

Zum englischen Unterricht.

Philosophisches Lesebuch für den englischen Unterricht der Oberstufe. Mit biographischen Einleitungen und Anmerkungen herausgeg. v. Gerhard Budde, Prof. a. Lyzeum I in Hannover. Hannover, Hahn. 1908. 247 S.

Zum Geschichtsunterricht.

Geschichtsatlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten von Gymnasialdirektor Dr. Fr. Neubauer. Für den Unterricht in IV bis UII. 12 Haupt- und 8 Nebenkarten. 5te vermehrte Aufl. Halle, Waisenhausbuchhandlung. 60 Pfg.

Sammlung Goeschen. Deutsche Kulturgeschichte von Dr. Reinhold Günther. 2te umgearbeitete Aufl. — Neutestamentliche Zeitgeschichte, I. der historische und kulturgeschichtliche Hintergrund des Urchristentums, mit 3 Karten; II. die Religion des Judentums im Zeitalter des Hellenismus und der Römerherrschaft, mit einer Planskizze. Von Lic. Dr. W. Staerk. — Geschichte der christlichen Balkanstaaten, Bulgarien, Serbien, Rumänien, Montenegro, Griechenland. Von Dr. K. Roth. — Französische Geschichte von Dr. R. Sternfeld, Prof. an der Universität Berlin. Zweite verbesserte Auflage. — Jedes Bändchen 80 Pfg.

Zum geographischen Unterricht.

Die Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts im Hinblick auf die Gesamtverhältnisse der Gegenwart. Von Dr. Rich. Lehmann, Geh. Regierungsrat, o. Prof. an der Univ. Münster. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 33 S.

Alfred Kirchhoff, ein Lebensbild von Willi Ule. Mit einem Bildnis. Halle, Waisenhausbuchhandlung. 30 S. 50 Pfg.

Unser Kolonialwesen und seine wirtschaftliche Bedeutung von Chr. Grotewold. Mit 120 Abbildungen. 3.—5. Tausend. 248 S. 2 Mk. Stuttgart bei Ernst Heinrich Moritz 1908. — Hierzu gehören 6 höchst instruktive, kolorierte Wirtschaftskarten, gr. Folio in Karton, die nur mit dem Buche abgegeben werden, zu dem Preise von 2 Mk. Sie sind redigiert von Sprigende und Moisel, herausgeg. durch das Kolonialwirtschaftliche Komitee in Berlin, gedruckt von Dietrich Reimer und tragen folgende Titel: 1. Wirtschafts- und Verkehrskarte von Togo, 2. Wirtschafts- und Verkehrskarte von Kamerun, 3. Wirtschaftliche

Digitized by Google

Möglichkeiten in Deutsch-Südwestafrika, 4. Wirtschafts- und Verkehrskarte von Deutsch-Ostafrika, 5. Deutsch-Neu-Guinea (Kaiser-Wilhelmsland und Bismarck-Archipel), Samoa, Karolinen, Marschall-Inseln und Marianen, 6. die Länder um das gelbe und japanische Meer.

Zum mathematischen Unterricht.

Mathematische Mußestunden. Eine Sammlung von Geduldspielen, Kunststücken und Unterhaltungsaufgaben mathematischer Natur. Von Dr. Herm. Schubert, Prof. an der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg. Große Ausgabe. Dritte Aufl. Bd. I: Zahl-Probleme. Leipzig, Göschen. 200 S., geb. 4 Mk. — Auch nicht sonderlich arithmetische Seelen werden, meinen wir, durch viele der hier erörterten Probleme gefesselt werden, z. B. durch das sehr interessante Kapitel „Ueber sehr große Zahlen".

Zu Festgeschenken besonders geeignet.

Schiller von Eugen Kühnemann, o. Prof. der Philosophie an der Universität Breslau. Mit einer Wiedergabe der Schillerbüste von Dannecker. Dritte Auflage, 6. bis 9. Tausend. München 1908, C. H. Beck. 612 S., elegant geb. 6,50 Mk.

Das klassische Weimar. Nach Aquarellen von Peter Woltze. Mit erläuterndem Text von Ed. Scheidemantel. Weimar, H. Böhlaus Nachfolger. 1907. 19 S. Text in Folio und folgende 12 Tafeln: I. Goethes Gartenhäuschen, II. Wohnhaus der Frau v. Stein, III. das römische Haus, IV. Bastille und Schloß, V. der Marktplatz, VI. unterer Eingang zum Wittumspalais, VII. Gesellschaftszimmer im Wittumspalais, VIII. das alte Theater, IX. Schillers Wohnhaus an der Esplanade, X. Herders Wohnhaus hinter der Stadtkirche, XI. Goethes Wohnhaus am Frauenplan, XII. Garten an Goethes Wohnhaus. Die Aquarelle und ihre Wiedergabe sind so vorzüglich, daß sie auch anspruchsvolle Augen befriedigen müssen, der Text ist nach Inhalt und Ton durchaus angemessen. Preis 10 Mk.

Eugen Diederichs Verlag in Jena hat es unternommen, einem größeren Publikum Kenntnis der altgriechischen Philosophie durch Uebersetzungen und beigegebene Erläuterungen zu vermitteln, und bietet damit den der alten Sprache Unkundigen etwas, das in gleichem Grade, wie die Anschauung antiker Kunstwerke und die Lektüre guter Uebertragungen griechischer Dichter, geeignet ist, ihnen eine lebendige, erhebende Vorstellung von der Originalität und ewigen Bedeutung des hellenischen Geistes zu geben. So erscheinen dort alle wichtigen platonischen Werke, übersetzt von R. Kaßner, O. Kiefer und K. Preisendanz. Ebendahin gehört die Uebertragung der aristotelischen Metaphysik von Adolf Lasson, die im vorigen Jahrg. unserer Zeitschrift S. 214 ff. eingehend besprochen ist; ebendahin auch das uns jetzt vorliegende Bändchen: „Die Vorsokratiker in Auswahl übersetzt und herausgegeben von Wilhelm Nestle", dem durch sein Buch über Euripides bekannten Professor am evangelisch-theologischen Seminar in Schöntal. Jeder einigermaßen philosophisch Interessierte, der bisher von vorsokratischer Weisheit nichts oder wenig wußte, wird, meinen wir, bei Durchlesung ihrer hier übersetzten Reste von Staunen ergriffen werden über die Fülle bedeutender und treffend ausgedrückter Gedanken und wird unzählige Male auch an Ben Akibas Wort erinnert werden. Die den übersetzten Fragmenten vorausgeschickte Einleitung orientiert in bester Weise über Leben und Lehrmeinungen aller hier auftretenden Männer und über die Entwickelung, die die griechische Philosophie bis zu der durch Sokrates herbeigeführten Wendung genommen. Auch die Sophistik ist in der Einleitung wie in den Bruchstücken voll vertreten. Zu einem Festgeschenk aber eignet sich das Buch auch um der geschmackvollen Ausstattung willen: es kostet geb. 6,50 Mk. (brosch. 5 Mk.), und ein Bibliophil könnte in besonderer Weise durch einen von 20 Sonderabdrücken zu 20 Mark erfreut werden.

Dantes göttliche Komödie in deutschen Stanzen frei bearbeitet von Paul Pochhammer [Kgl. Preuß. Oberstleutnant z. D., jetzt auch Ehrendoktor der Univ. Breslau]. Mit einem Dantebild nach Giotto von E. Burnand. Zweite Aufl., Teubner 1907. 460 S., eleg. geb. 8 Mk. Diese freie Uebertragung, die sich durch ihre Wohlverständlichkeit und ihre durchweg poetische Sprache auszeichnet und dadurch einen großen Leserkreis, dem Dante bisher fern gestanden hatte, für den Dichter gewonnen hat, erscheint in der zweiten Auflage noch wesentlich verbessert.

Endlich sei einer Publikation gedacht, die schon seit einer längeren Reihe von Jahren regelmäßig viele Weihnachtstische schmückt und durch Unerschöpflichkeit im Wechsel des Dargebotenen unsere Bewunderung erregt. Wir meinen Meyers Historisch-geographischen Kalender, der für 1909 zum 13ten Mal erscheint und unter den neuen Abbildungen besonders auch eine Anzahl ausgezeichneter Landschaftsbilder nach Aufnahmen von Amateurphotographen bringt.

Abgeschlossen gegen Ende Oktober.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Die 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins am 9. Juni 1908 zu Zwickau.

Am Nachmittag des 8. Juni fand in dem gütigst uns zur Verfügung gestellten Konferenzzimmer des Gymnasiums zu Zwickau eine Vorstandssitzung statt, der auch der Rektor dieser Schule, Prof. Dr. M. Th. Opitz, beiwohnte. Derselbe gab den Versammelten nähere Aufschlüsse über die Art, wie an der Zwickauer Anstalt eine Scheidung der Oberprimaner in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung vorgenommen worden ist. Die geschäftlichen Verhandlungen betrafen finanzielle Angelegenheiten, die dank dem guten Stand der Vereinskasse leicht erledigt wurden, und einiges, das am nächsten Tage auch die allgemeine Versammlung beschäftigte.

Diese begann um halb 10 Uhr in der Gymnasiumsaula, in der sich eine erfreuliche Anzahl von Vereinsmitgliedern aus verschiedenen Teilen Deutschlands, besonders aber aus dem Königreich Sachsen, eingefunden hatte. Der z. Z. erste Vorsitzende, Gymnasialdirektor Dr. Aly aus Marburg flocht der Begrüßungsansprache Worte des herzlichen Dankes an den Stadtrat von Zwickau und den Herrn Rektor Opitz für die erwiesene Gastfreundschaft ein und gedachte dann der schweren Verluste, die der Verein im verflossenen Jahr durch den Tod erlitten hatte, vor allem durch das Ableben seiner einstigen Leiter und späteren Ehrenmitglieder Eduard Zeller und Wilhelm Schrader. Außer ihnen wurden von dem Redner genannt: Geh. Hofrat Gymnasialdirektor Dr. Böckel, Heidelberg. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Böckh Berlin. — Justizrat Dr. Caspari, Frankfurt am Main. — Geh. Hofrat Prof. Dr. Dieterich, Heidelberg. — Oberlehrer Dühel, Aachen. — Prof. Dr. Eckstein, Zittau. — Gymnasialdirektor Prof. Dr. Hachtmann, Bernburg. — Prof Haupt, Wittenberg. — G.-Prof. Hoppe, Wien. — Prof. Ingwersen, Rendsburg. — Paul Knoth, Hamburg. — G.-Prof. Künneth, Erlangen. — Studienrat Prof. Nusch, Speyer. — Prof. Ondrusch, Sagan. — Geh. Rat Pilling, Altenburg. — Rektor a. D. Schäfer-Schrader, Frankfurt am Main. — Landgerichtsrat a. D. Schmidt, Plauen. — Prof. Schübeler, Lüneburg. — G.-Prof. Dr. Sekt, Berlin. — Prof. Dr. Stender, M.-Gladbach. — Staatsminister z. D. v. Strenge, Exc., Gotha. — Prof. Dr. Striller, Sagan. — Prof. Dr. Thierfelder, Rostock. — Oberlandesgerichtsrat Dr. Thöl, Hamburg. — Gymn.-Dir. a. D. Dr. Waldeyer, Bonn. — G.-Prof. J. Wetzel, Berlin. — Oberl. Wieczorkiéwicz, Schwetz. — Pastor Wolters, Hamburg. Die Versammlung erhob sich zu Ehren der Heimgegangenen, die Direktor Aly allezeit durch Nachfolge auf den von ihnen gegangenen Wegen zu ehren aufforderte. Dann gedachte er mehrerer Gaben, durch die der Verein auf Anlaß seiner 17. Jahresversammlung erfreut worden sei, des eben fertiggestellten vierten Heftes vom laufenden Jahrgang des Vereinsorgans mit dem Wiener Vortrag des Provinzialschulrats P. Cauer, des sechsten Heftes vom Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums und des hochbedeutsamen Aufsatzes vom Chef der Teubnerschen Verlagsbuchhandlung Dr. Giesecke über „das humanistische Gymnasium und die Anforderungen der Gegenwart" in dem 5. Heft des XXII. Bandes der Neuen Jahrbücher f. d. kl. Alt. und f. Pädagogik, das allen Anwesenden eingehändigt wurde.[1])

1) In der Tat hochbedeutsam scheint auch uns diese Ausführung eines nicht im Schuldienst stehenden Mannes, der allerdings durch seine Verlagstätigkeit in weitem Umfang mit den verschiedenen Gattungen der höheren Schulen Berührung hat und der durch die Vielseitigkeit des Verlags seiner Firma zeigt, wie starkes Interesse er den

Digitized by Google

Der dem Herrn Rektor Opitz ausgesprochene Dank wurde von diesem in folgender Weise erwidert:

Im Namen des Ortsvorstands des Sächsischen Gymnasiallehrervereins und des Lehrerkollegiums des hiesigen Gymnasiums heiße ich die Herren Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins in Zwickau herzlichst willkommen. Als zuerst der Gedanke auftauchte, daß die beiden Vereine im Anschlusse an einander hier tagen sollten, haben wir ihn bereitwilligst aufgegriffen. Denn wir nahmen an, daß diese gemeinsame Tagung für beide Vereine von Vorteil sein werde, für den deutschen, weil zu erwarten war, daß manche sächsische Gymnasiallehrer um so bereitwilliger an seinen Sitzungen teilnehmen würden, weil sie so wie so nach Zwickau kämen, für den sächsischen, weil wir hofften, daß manche Herren vom deutschen Vereine, um an unseren Verhandlungen teilzunehmen, noch einige Tage hier zugeben, und so unserer Tagung einen besonderen Glanz verleihen würden. Auch in der zweiten Erwartung haben wir uns sicher nicht getäuscht. M. s. v. H., das Zwickauer Gymnasium ist eines der ältesten des Landes. Seine Anfänge reichen bis ins dreizehnte Jahrhundert zurück. Seit 1548 sind wir auf demselben Grundstück, das natürlich vielerlei Umänderungen erfahren hat. So haben wir eine sehr lange Tradition und zwar eine rein humanistische. Und an dieser halten wir unverbrüchlich fest, obwohl unsere Schule zu denjenigen sächsischen gehört, die die „Bewegungsfreiheit" am meisten durchgeführt haben. Daher halten wir uns für durchaus berechtigt, den deutschen Gymnasialverein in unsern Mauern zu empfangen. Zu diesem Willkommengruße füge ich noch eine Einladung: im Namen des Ortsvorstands des Sächsischen Gymnasiallehrervereins lade ich die Herren Mitglieder dringend ein, sich an dessen Veranstaltungen morgen und übermorgen möglichst zahlreich zu beteiligen. Im besonderen mache ich Sie auch auf die von der Ratschulbibliothek veranstaltete Ausstellung aufmerksam: in ihr werden Sie manches sehen, was Ihnen nicht so leicht wieder aufstößt.

Die begrüßenden Worte, die der Vorsitzende an den anwesenden Vertreter des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Herrn Bibliothekar Dr. Frankfurter, gerichtet hatte, beantwortete dieser folgendermaßen:

Im Namen des Wiener „Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums" bitte ich mir, sehr geehrte Herren, zu gestatten, einige Worte an Sie zu richten. Es ist das dritte mal, daß mir die Ehre zuteil wird, Ihnen die Grüße unseres Vereins, namentlich unseres Präsidenten und des Vorstandes zu überbringen. Insbesondere der Wunsch unseres Präsidenten war es, daß unser Verein in Ihrer Versammlung vertreten sei, um dadurch das Interesse, das wir an Ihren Verhandlungen nehmen, und die engen Bande, die uns mit Ihnen verknüpfen, zu bezeugen. Mir selbst gereicht es zur besonderen Freude, daß mir wieder vergönnt ist, einige ersprießliche und angenehme Stunden — es können

---

verschiedensten Seiten des Unterrichts widmet. Der Aufsatz, dessen Lektüre wir angelegentlich empfehlen, schließt mit den Worten: „Auch vom praktischen Standpunkt aus urteilend, gelangen wir zu dem Ergebnis, daß auch den Bedürfnissen des 20. Jahrhunderts nach der einen Seite der Bildung das Gymnasium volle Genüge tut, und daß das, was es besonders leisten kann, uns gerade für unsere nationale Zukunft bitter notwendig ist. Freilich es muß ein Gymnasium bleiben: an der ‹wohlumgrenzten natürlichen Einheit seines Bildungsstoffes› darf nicht Jahr um Jahr ein Stückchen nach dem andern abgebröckelt und dürfen wiederum nicht andere unorganische Flicken eingesetzt, auch darf, wie es wenigstens für einen Teil der Schüler jetzt mehrfach geschieht, die krönende Kuppel nicht ‹modernisiert› werden. Das Gymnasium bedarf aller solcher Rettungen nicht, wenn man es nur ganz bleiben läßt eine humanistische Schule, die es sich zur Aufgabe macht, zunächst ‹unvermerkt›, dann immer bewußter ihre Schüler sich zu Menschen heranbilden zu lassen, denen nichts Menschliches fremd ist, und die damit die beste Mitgabe auch ins praktische Leben mit hinausnehmen." U.

Digitized by Google

diesmal nur Stunden sein — mit Ihnen zu verbringen. Deshalb bin ich trotz mancher entgegenstehenden Schwierigkeit gern hierher gereist.

Seit der Basler Versammlung, in der ich die Ehre hatte, Ihnen über die Entwicklung unseres Vereins zu berichten, hat unsere Vereinigung eine erfreuliche Vermehrung ihrer Mitglieder und, was besonders ins Gewicht fällt und materielle Bedeutung hat, auch ihrer gründenden Mitglieder erfahren. In letzter Zeit sind außer einem Gymnasialdirektor drei hervorragende Mitglieder des Herren- und Abgeordnetenhauses, ein hoher Aristokrat, ein hervorragender Kirchenfürst und zuletzt ein bedeutender Großindustrieller dem Verein als Gründer beigetreten. Auch die Zahl jener Mitglieder, die dadurch, daß sie uns einen höheren Jahresbeitrag leisten, zugleich Mitglieder Ihres Vereins geworden, ist erheblich gewachsen: sie hat sich mehr als verdoppelt. Kommt schon dadurch unsere enge Verbindung mit Ihnen zum Ausdruck, so ist sie dadurch noch inniger geworden, daß wir bei unseren Unternehmungen durch den immer rührigen, mit jugendlicher Begeisterung für die gemeinsame Sache kämpfenden Herrn Geheimrat Uhlig, in dessen Verehrung wir uns mit Ihnen einig fühlen, so wirksam unterstützt werden. Seiner Vermittlung verdankten wir es, daß knapp vor der großen Mittelschulenquete Herr Provinzialschulrat Professor Dr. Paul Cauer auf unsere Einladung einen durch Form und Inhalt gleich bedeutenden Vortrag über die „Einheitsschule und ihre Gefahren" hielt und so die einander drängenden Vorträge und Diskussionen über die Frage der Schulreform, die damals alle Kreise in Atem hielt, eindrucksvoll zum Abschluß brachte. Und eben jetzt danken wir es wieder dem genannten Herrn, daß Herr Geheimrat Professor Dr. Windelband uns einen so feinsinnigen und tiefdurchdachten Vortrag über das Thema „Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben" bot, unter dessen Eindruck wir auch heute noch stehen. Es gereicht uns zur besonderen Genugtuung, daß beide Herren mit ihrem Aufenthalt bei uns zufrieden waren und die Tage, die sie bei uns verbracht haben (Geheimrat Windelband nennt sie in seinem Brief an mich ein Erlebnis), in freundlicher Erinnerung behalten.

Meine Herren! Das letzte Jahr stand bei uns im Zeichen des Kampfes, des Kampfes um das humanistische Gymnasium und, was sein Wesen ausmacht, den altklassischen Sprachunterricht. Dieser Kampf, der uns aufgedrängt worden ist, hatte eine gesteigerte Tätigkeit unseres Vereins zur Folge, die ihren Ausdruck auch in den drei Heften findet, die seit Ihrer letzten Generalversammlung erschienen sind. Ihr Inhalt ist Ihnen aus den Berichten des „humanistischen Gymnasiums" bekannt geworden, und als Schriftführer des Vereins und Redakteur seiner „Mitteilungen" darf ich mit Befriedigung feststellen, daß sich diese Veröffentlichungen eines wachsenden Interesses und allgemeiner Zustimmung erfreuen. Im Namen unseres Vorstandes habe ich die Ehre, Ihnen eine Anzahl Exemplare des jüngst erschienenen 6. Heftes zur Verfügung zu stellen, das den Vortrag Cauers und den von unserem Präsidenten nach der Enquete vorgetragenen Rückblick auf sie und die beiden bedeutsamen sich anschließenden Diskussionen außer anderen Beiträgen enthält.

Das wichtigste Ereignis, das sich bei uns seit Ihrem letzten Beisammensein zugetragen hat, war die bereits erwähnte große Mittelschulenquete, die in den Tagen vom 21.—25. Januar in unserem Unterrichtsministerium abgehalten worden ist. Diese Enquete ist ja für Sie eigentlich nichts Neues: sie hat bei aller Verschiedenheit im Einzelnen ihre Analogie in den großen Konferenzen, die in Berlin in den Jahren 1890 und 1900 stattgefunden haben. Welchen Anteil unser Verein an unserer Enquete genommen hat, erfahren Sie aus dem im 6. Heft veröffentlichten bereits erwähnten „Rückblick" und noch mehr aus den eingehenden Protokollen, die vor kurzem erschienen sind und die ich Ihrer Aufmerk-

Digitized by Google

samkeit wärmstens empfehlen möchte. So sehr man gegen Einzelnes Einwendungen erheben mag, eines darf uns mit Genugtuung erfüllen, daß, wie auch der Unterrichtsminister in seiner bemerkenswerten Schlußrede hervorhob, der Kampf um das humanistische Gymnasium dahin entschieden wurde, daß es erhalten bleibt. Und an diesem erfreulichen Resultat hat der Verein, der auf der Enquete die Probe auf die Berechtigung seines Bestandes erbracht hat, seinen redlichen Anteil. Freilich ist der Kampf nicht für alle Zeiten zu Ende: denn, wie manche der Erscheinungen nach der Enquete bezeugen, sind die Maulwürfe nach wie vor an der Arbeit. Aber auch unser Verein kann sich bei der Tatsache des Bestandes des humanistischen Gymnasiums nicht beruhigen, sondern er betrachtet es als seine Aufgabe, darüber zu wachen, daß sein Grundcharakter unversehrt bleibe, und daß ihm Gelegenheit geboten werde, seine Eigenart kräftiger zu betonen und zu entfalten. In diesem Bestreben wissen wir uns mit Ihnen, meine Herren, eines Sinnes. Deshalb wollen wir auch fernerhin getrennt marschieren, aber gemeinsam mit Ihnen die uns allen am Herzen liegende Sache vertreten. Und dazu erbitten wir uns auch fernerhin Ihre Unterstützung.

Hierauf wurde von dem Vorsitzenden der mit lebhaftem Beifall aufgenommene Vorschlag gemacht, an Geheimrat Wendt in Karlsruhe und Geheimrat Oskar Jäger ein Begrüßungstelegramm zu senden und dem ersteren zugleich die Ehrenmitgliedschaft anzubieten.[1])

Nun erteilte der Vorsitzende Herrn Prof. Dr. Immisch von Gießen das Wort zu dem freundlichst zugesagten Vortrag über „Das Recht der Grammatik im altsprachlichen Unterricht", der bereits im vorigen Heft S. 160—171 abgedruckt ist und den die Anwesenden mit lebhaftester Beistimmung begleiteten. In der eröffneten Debatte ergriff zuerst Oberstudienrat Dr. Stürenburg, Rektor der Dresdener Kreuzschule, das Wort, um seiner freudigen Zustimmung besonders zu der Ansicht des Redners Ausdruck zu geben, daß der grammatische und überhaupt der Sprachunterricht vom sprachwissenschaftlichen und psychologischen Standpunkt aus vertieft und belebt werden müsse. Es müsse uns doch zu denken geben, daß die Klagen über Ödigkeit des Sprachunterrichts auf dem Gymnasium so überaus häufig laut würden, wie z. B. auch in der kürzlich erschienenen Schrift „Ein Wort für das humanistische Gymnasium. Zur Erwiderung an Geheimrat Ostwald. Von Dr. phil. Georg Albert (Leipzig und Wien, S. Deuticke 1908)", wo die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums vortrefflich gewürdigt, doch die Methode des Sprachunterrichts an unseren Mittelschulen als verfehlt bezeichnet werde. Dies nötige zu der Frage, ob der von dem Vortragenden mit Recht erhobenen Forderung denn auch bei der Vorbildung unseres Lehrernachwuchses nach Gebühr Rechnung getragen werde. Der philologische Gymnasiallehrer sei, so lange er nur in Unter- und Mittelklassen beschäftigt werde, ausschließlich oder ganz vorwiegend Sprachlehrer und auch für den Unterricht der Oberklassen, in dem bei der Schriftstellererklärung literarische Gesichtspunkte einen breiteren Raum einnähmen, spiele doch die Erkenntnis und Behandlung des Sprachlichen noch eine entscheidende Rolle. Dies zwinge zu der Forderung, daß in der Prüfung für das höhere Lehramt in jedem Falle festgestellt werde, ob der Kandidat mit den Hauptergebnissen der Sprachwissenschaft im allgemeinen und besonders für diejenigen Sprachen, in denen er unterrichten wolle, vertraut sei. Die Ordnung der Prüfung für das höhere Schulamt im Königreich

1) Der Erstgenannte antwortete brieflich: „Ich sende Ihnen ein recht wohlgemeintes und aufrichtiges Wort des Dankes für Ihre Botschaft. Daß ich die mir zuteil gewordene Ehre annehme, ist ja selbstverständlich. Mir aber wird immer das Herz warm, wenn ich daran erinnert werde, daß ein jüngeres Geschlecht mit frischer Kraft fortführt, was wir Alten noch unerreicht zurücklassen mußten." Jäger aber antwortete telegraphisch: „Der guten Sache stets treu, wenn auch alt und dem Kampfplatz fern, dankt herzlich für freundlichen Gruß Jäger."

Digitized by Google

Sachsen vom Jahre 1899 enthalte z. B. erstaunlicher Weise kein Wort über diese für den altphilologischen Lehrer unerläßliche Forderung, während sie für das Französische und Englische gebührenderweise „wissenschaftliche Begründung der grammatischen Kenntnisse" und „Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Sprache" verlange. Und auch nur, wenn schon bei der Zusammensetzung der Prüfungskommission diesem Erfordernis Rechnung getragen werde, könne man die Gewähr bekommen, daß der philologische Nachwuchs dem für ihn lange Jahre vorwiegenden rein sprachlichen Teile seiner Aufgabe gewachsen sei. Drill sei gewiß unentbehrlich, aber ein so vorgebildeter Lehrer werde sich auch im Drill von dem unterscheiden, der in sprachlichen Dingen kaum über den Kreis der Schulgrammatik hinausgewachsen sei.

Auch Prof. Dr. **Dittmar** von Grimma bekräftigte den Wunsch nach einer Vertiefung des grammatischen Unterrichts und zwar speziell auf syntaktischem Gebiet, auf dem die Forschung noch nicht eben viele sichere Resultate gezeitigt habe. Während sich die Lautlehre von Anfang an eines intensiven Betriebs erfreut habe, sei man verhältnismäßig spät den syntaktischen Problemen nähergetreten, und hier habe es zunächst gegolten, eine Anzahl falscher oder schiefer Begriffe und Theorien, z. B. die lokalistische Kasustheorie, zurückzuweisen. So seien die Ergebnisse eigentlich mehr negativer Art. Man habe wohl eingesehen, daß z. B. der Genetiv und der Konjunktiv ihren Namen zu Unrecht tragen, was aber die Kasus und die Modi eigentlich bedeuten, darüber herrsche bis zur Stunde noch keine Klarheit, keine Übereinstimmung zwischen den führenden Geistern. Es sei daher Pflicht der Gymnasiallehrer, sich nicht mit den Angaben ihrer Grammatiken zu begnügen, sondern selbständig diesen Problemen nachzusinnen, alle grammatischen Regeln, insbesondere die grammatischen Termini unter die Lupe zu nehmen und so das Verständnis der sprachlichen Erscheinungen fördern zu helfen.

Prof. **Uhlig** wandte sich gegen die entschieden zu pessimistische Vorstellung von dem, was moderne Forschung bezüglich der Grundbedeutungen der nominalen und verbalen Flexionen ausgemacht, und meinte, daß Punkte, über die in Wirklichkeit nicht genügende Klarheit herrsche, jedenfalls nicht zu Mitteilungen an die Schüler geeignet seien. Völlig zugestimmt werden müsse aber der Forderung, daß der Lehrer jede grammatische Regel, auch jeden grammatischen Terminus unter die Lupe nehmen müsse und daß bezüglich der Termini den Schülern oberer Klassen manche Aufklärung zu geben sei, die den Ursprung und zum teil auch das Unberechtigte der Benennungen klar lege.

Hierauf sprach Gymnasialdirektor Dr. **Lück**-Steglitz dem Vortragenden gleichfalls den aufrichtigsten Dank für seine Ausführungen aus. Er möchte wünschen, daß sie weithin bekannt und auch an den maßgebenden Stellen in den deutschen Staaten gehört würden. Besonders stimme er ihm darin zu, daß die Aufgabe des grammatischen Unterrichts zumal im Lateinischen keineswegs mit der Vorbereitung auf die Lektüre erschöpft sei. Auch auf der Oberstufe könne er für die geistige Entwicklung des Schülers sehr fruchtbar gemacht werden. Wie bildend sei z. B. die Stilistik und Synonymik, die Etymologie und Semasiologie! Man müsse auch Zeit haben, den Gesamtertrag des syntaktischen Unterrichts überschauen zu können, was am besten im Griechischen geschehe. Auch aus diesem Grunde solle der Freund des Gymnasiums eher einer Verstärkung als einer Schwächung des grammatischen Unterrichts und der durch ihn bedingten schriftlichen und mündlichen Übungen das Wort reden. — In Preußen könne man mit der neuen Ordnung der Dinge seit 1901 im wesentlichen zufrieden sein. Das Lateinische und Griechische hätten genügend Raum behalten, ihre Bildungskraft zu entwickeln. Er sträube sich auch keineswegs gegen weitere Reformen, wenn nur eins dabei festgehalten werde: Keine Abbröckelung der alten Sprachen! Die bisherige allzugroße Neigung zur Nachgiebigkeit, zu Kompromissen müsse aufhören. Sie stamme noch aus der Zeit des Monopols und widerspreche durchaus der Forderung, daß jede Anstalt ihre Eigenart

Digitized by Google

betonen solle. Diesen Grundsatz müsse man auch der sogenannten Bewegungsfreiheit gegenüber beobachten. An und für sich wolle er gegen eine freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen nichts einwenden; habe er doch selbst vorgehabt, einen Versuch damit zu machen, der aber daran gescheitert sei, daß man nicht bloß 2, sondern mindestens 4 Gruppen hätte bilden müssen, um allen berechtigten Wünschen entgegenzukommen. So habe er sich denn lieber darauf zurückgezogen, dem einzelnen je nach seinen Gaben und Neigungen mehr Freiheit zu gewähren, ohne Lehrplanänderungen vorzunehmen. Stutzig müsse man werden, wenn man sehe, wie die Sache vielfach darauf hinauslaufe, die alten Sprachen zu beeinträchtigen. Was solle man dazu sagen, wenn in einer größeren Industriestadt des Westens, in der es übergenug Realanstalten gäbe, an einem mäßig besuchten Gymnasium bei einem Teil der Schüler der Oberklassen zu Gunsten des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts das Griechische auf 3 Stunden wöchentlich beschränkt worden sei? Derartiges sei der Weg zum Ruin des Gymnasiums. Wenn die Utilitäts-Pädagogen und -Schulpolitiker sähen, daß man auch mit 3 Stunden Griechisch durchkommen und die Gymnasialreifeprüfung bestehen könne, sei es ihnen dann zu verdenken, wenn sie diesem von ihrem Standpunkte aus unnötigen Fache noch mehr Luft und Licht zu entziehen trachteten? Also kein ängstliches Zurückweichen vor den Forderungen der Gegenwart, vielmehr ein kraftvolles und überzeugtes Festhalten an dem, was die Grundlage der humanistischen Bildung ausmacht!

Geheimrat **Imelmann** von Berlin bemerkte, daß er Immisch' feinsinnige und tiefgreifende Ausführungen den grammatikfeindlichen Gegnern kaum gönne, zumal er, wie ohne Zweifel auch viele andere, überzeugt sei, daß die fast schon epidemisch gewordenen Karikierungen unseres gymnasialen Unterrichtsbetriebes nicht auf wirklichen und nachgewiesenen Mißständen desselben beruhen, daß sie vielmehr Ausflüsse wohlbekannter modernster Lebensanschauungen und Tendenzen seien, die sich mit ingrimmigem Nachdruck gegen die Schule und ihre Disziplin richteten. Was insbesondere die Grammatik betreffe, dieses Rückgrat der Philologie und so auch des gymnasialen Sprachunterrichts, so könne ihr selbständiger und eminenter Bildungswert und ihre Unerläßlichkeit von keinem Sachverständigen bestritten werden, und nun gar ein im Sinne des Referenten sprachgeschichtlich und sprachpsychologisch befruchteter Betrieb der alten Sprachen, wie er allerdings erst auf den oberen Stufen zu voller Geltung kommen könne, sei von ganz unvergleichlicher Bedeutung und Anziehungskraft. Neben dem im engeren Sinne Grammatischen dürfe natürlich nirgends die andere Seite, das Lexikalisch-etymologische, neben dem Knochenbau das Fleisch, neben dem Formellen das inhaltlich Wert- und Reizvolle und für Land und Volk Bezeichnende verabsäumt werden. Komme es doch nach Herbarts Wort beim Sprachenlernen auf Beides an, auf Formensicherheit sowohl wie auf lexikalische Wohlhabenheit.

Dr. **Frankfurter** aus Wien spricht ebenfalls seine lebhafte Freude über die so überzeugenden Ausführungen des Vortragenden aus und tut dies um so lieber, als sich die von Prof. Immisch dargelegten Ansichten mit denen decken, die der in dem Vortrag erwähnte Wiener Universitätsprofessor R. **Kretschmer**, Mitglied des Vorstandes des Wiener Vereins, vor einiger Zeit in der „Kleinen freien Presse" vertreten habe. Von den Ausführungen des Geheimrats Imelmann aber weiche er, so sehr er ihnen im Übrigen beipflichte, doch in einem Punkte ab. Derselbe habe gemeint, die vortrefflichen Auseinandersetzungen des Redners seien den Gegnern des grammatischen Unterrichts kaum zu gönnen. Allein in Wahrheit sei es doch recht wünschenswert, daß diese von dem Wert dieses Unterrichts einen Begriff bekämen, und daß diese Belehrungen in möglichst weiten Kreisen verbreitet würden, nicht bloß durch den Abdruck im nächsten Heft des „Humanistischen Gymnasiums", sondern auch durch Sonderabdruck.[1])

1) Es ist eine größere Anzahl von Sonderabdrücken hergestellt worden. Uebrigens beträgt der Einzelpreis für das ganze V. Heft, in dem außer Anderem auch der aus-

Digitized by Google

Von besonderem Interesse war dann die Meinungsäußerung eines unserem Verein angehörigen Juristen, des Rechtsanwalts beim Dresdener Oberlandesgericht, **Friedrich Kloeppel**, desselben Mannes, von dem wir im vorigen Jahrgang S. 76 ff. griechische Briefe und Verse „aus dem 44. juristischen Semester" veröffentlicht haben. Das Votum lautete:

Als Nichtfachmann möchte ich mir nur erlauben, ein kurzes Zeugnis aus eigener Erfahrung abzulegen. Was wir heute über den bildenden Wert der Grammatik, als Selbstzweck gedacht, gehört haben, war mir insofern nichts Neues, als es sich Punkt für Punkt mit dem deckt, was ich an mir selbst erlebt habe. An der Grammatik habe ich gelernt, was Wissenschaft ist, gelernt, wie man das Wesen einer Erscheinung durch Eindringen in ihre Entwicklungsgeschichte versteht, wie sehr dieses Verfahren dem rein logisch konstruktiven Dogmatismus überlegen ist, wie immer der unerklärlich gebliebene Rest, das Anomale, das der zunächst gefundenen Regel noch Widerstreitende, den Hebel des wissenschaftlichen Fortschritts bildet. Und ich kann mir noch heute keinen Gegenstand denken, an dem ein heranwachsender Geist das Alles besser lernen könnte, als gerade an der griechischen Grammatik mit ihren zahlreichen und dabei doch vielfach leicht auf ihre Ursachen zurückführbaren Anomalien.

Auch kann ich bestätigen, daß es dazu der Heranziehung des Sanskrit nicht notwendig bedarf. Es würde ganz falsch sein, wenn man dem Schüler einfach die abgeschlossenen Ergebnisse der Sprachvergleichung mitteilen wollte. Das wäre nicht viel mehr als eine neue Vermehrung des Gedächtniskrams. Es kommt darauf an, die sprachgeschichtlichen Probleme zu erfassen, die Methoden zu ihrer Bewältigung einzusehen, diese prüfend zu vergleichen, sich selbst an der Lösung zu versuchen. Der Gymnasiast hat mindestens 4 Sprachen, dazu im Deutschen und Griechischen sowohl Dialekte, als ältere und jüngere Stufen zur Vergleichung. Das gibt eine Fülle von merkwürdigen Unterschieden und Uebereinstimmungen, für einen Jüngling, der nur einen Funken wissenschaftlicher Beobachtungsgabe und Neugier in sich trägt, einen unvergleichlichen Anreiz und ausgiebige Nahrung. Ist doch die heutige grammatische Forschung der naturwissenschaftlichen nah verwandt und steht mit ihr zusammen in lehrreichem Gegensatz zur Mathematik. Vor der Naturwissenschaft aber hat die Grammatik für den Standpunkt des Schülers den Vorzug, daß er den Gegenstand der Untersuchung ohne Apparate, Sammlungen und Abbildungen unmittelbar erfassen und sehr bald vom rezeptiven zum selbständigen Denken übergehen kann. Und kann es einen schöneren Schlußstein solchen eigenen Denkens geben, als die Erkenntnis, wie die gemeinsame Herkunft so zahlreicher und verschiedener Völker jenseits aller Ueberlieferung sich mit Sicherheit nachweisen läßt?

Es ist mir eine herzliche Freude, bei dieser Gelegenheit einem fast vergessenen Schulmann eine lebhaft empfundene Dankesschuld abtragen zu können. Ich habe Philipp Buttmann im Leben nicht gekannt, aber seine griechische Grammatik in verschiedenen Auflagen war die Lieblingsspeise meiner Entwicklungsjahre. Die Wissenschaft ist über ihn hinweggegangen, wie er sich eigensinnig gegen ihren großen Strom abschloß und dabei beharrte, das Griechische nur aus sich selbst erklären zu wollen. Seine Ergebnisse mußten gegen die reichen Früchte der vergleichenden Forschung zurückbleiben; aber es ist lehrreich zu sehen, wie weit er in dieser Beschränkung gekommen ist, und sein Verfahren, den jugendlichen Geist zu fesseln und ihn zum Mitarbeiten heranzuziehen, mutet mich heute noch so frisch an, wie vor 30 Jahren.[1])

gezeichnete Vortrag von Windelband „über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben" enthalten ist, nur 1 Mk.

1) Ich möchte hier erwähnen, daß ich auch von anderen Juristen ähnliche Urteile über die Beschäftigung mit der griechischen Grammatik gehört habe. Gerade die Beschäftigung mit der griechischen Sprache rühmte mir einst voll Anerkennung

Digitized by Google

Direktor Aly sprach seine Freude über die allgemeine Zustimmung, die der Redner gefunden habe, aus und erklärte zugleich die Fassung einer Resolution mit Rücksicht auf die Tatsache für wünschenswert, daß der preußische Unterrichtsminister die Einlieferung der lateinischen Arbiturientenprüfungsarbeiten vom letzten Termin an die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen angeordnet habe. Was von einer gewissen Richtung bezüglich des Fortbestandes dieser Arbeiten angestrebt werde, sei seiner Zeit in Königsberg offen ausgesprochen worden, und es liege im Interesse der Sache, daß der Gymnasialverein zu der aufgeworfenen Frage nach der Berechtigung der Uebersetzungen in das Lateinische bei den Reifeprüfungen Stellung nehme.

Professor Grünwald, der von dem Vorsitzenden gebeten wurde, eine solche Resolution zu entwerfen, bemerkte zunächst, daß er mit besonderer Genugtuung die Stelle in Prof. Immisch' Vortrag gehört habe, wo derselbe auf die Universitäten hinwies, die eine weitere Verkümmerung des klassischen Unterrichts hoffentlich nicht ruhig mitansehen würden. Schon vor Jahren, als die ersten Breschen in die Eigenart des humanistischen Gymnasiums gelegt worden seien, habe er (Grünwald) zu einem befreundeten Universitätslehrer gesagt: Vestra res agitur, die Universität müsse dem Gymnasium zu Hilfe kommen, ehe es zu spät sei. Auch jetzt sei es noch nicht zu spät, und darum empfehle es sich, in der Resolution die Erwartung zum Ausdruck zu bringen, daß die Universitätslehrer fortan mit uns Schulter an Schulter kämpfen werden.

Die danach von dem genannten Herrn vorgeschlagene und einstimmig angenommene Resolution lautete: „Die 17. Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins erklärt sich mit dem von Prof. Immisch geforderten Betriebe des grammatischen Unterrichts durchaus einverstanden und betont nachdrücklichst die Notwendigkeit der Übungen in der Anwendung der klassischen Sprachen, insonderheit die der Übersetzungen aus der Muttersprache. Die Versammlung erwartet mit dem Redner, daß, falls weitere Beschränkungen der klassischen Sprachen auf dem Gymnasium geplant werden sollten, auch die Universitäten zu tatkräftiger Abwehr bereit sein würden."[1])

---

das bekannte Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses Geh. Justizrat O. Cassel, und der Berliner Universitätsprofessor Geheimrat O. Gierke sprach mir mit warmem Dank von dem Lehrer, von dem wir beide griechischen Unterricht in den obersten Klassen erhalten haben und bei dem die Betrachtung und vergleichende Erläuterung sprachlicher Erscheinungen durchaus vorwog. Auch mein verstorbener Freund, der Straf- und Kirchenrechtslehrer Geheimrat Rudolf Heinze, hat mich öfter versichert, welchen Genuß und welche geistige Förderung ihm gerade das Studium der griechischen Sprache gebracht habe. U.

1) Es ist nicht uninteressant, mit dem, was wir heute gegenüber dem verkehrten Zurückdrängen grammatischen Unterrichts fordern müssen, zu vergleichen, was vor fast 400 Jahren Melanchthon in der Kursächsischen Schulordnung verlangte: „Man soll den kindern die Grammatica wohl einbilden. Denn, wo solchs nicht geschicht, ist alles lernen verloren und vergeblich. Es sollen auch die kinder solche regulas Grammatice auswendig auff sagen, daß sie gedrungen und getrieben werden, die Grammatica wohl zu lernen. Wo auch den schulmeister solcher erbeit verdreusset, wie man viel findet, soll man dieselbigen lassen lauffen und den kindern einen anderen suchen, der sich dieser erbeit anneme, die kinder zu der Grammatica zu halten. Denn kein gröss er Schade allen künsten mag zugefüget werden, denn wo die jugent nicht wol geübet wird ynn der Grammatica."

Aus der Gegenwart aber scheinen uns noch zwei grammatikfreundliche Aeußerungen besonders bedeutungsvoll, einmal die von Virchow in der Unterrichtsdebatte des preußischen Abgeordnetenhauses vom Jahr 1899, wo er über den „Niedergang der allgemeinen Bildung unserer höheren Schüler" klagte, den er aus den Erfahrungen als akademischer Lehrer und als Examinator erschloß und von dem Rückgang der klassischen Schulstudien herleitete, diesen Rückgang aber vornehmlich aus dem Umstande, daß das grammatische Wissen zu sehr in den Hintergrund getreten sei. „Es ist mir vorgekommen, daß meine Examinanden mir sagten: Grammatik haben wir garnicht mehr gelernt. Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei und daß man wesentlich durch Lektüre und einige literarische Beschäftigung seine Entwicklung in klassischen Dingen

Digitized by Google

Hierauf wurde zu einigen Besprechungen übergegangen, die von Prof. **Uhlig** eingeleitet wurden und zum Teil Punkte betrafen, welche von diesem auf der Baseler Versammlung des Vereins in einem Vortrag „über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache" erörtert worden waren, über die zu debattieren aber damals die Zeit nicht mehr vorhanden war. Es war vor Allem die Frage, inwiefern die von einigen Seiten behauptete „Aschenbrödelstellung" des deutschen Unterrichts in den höheren Schulen, speziell den Gymnasien, Wirklichkeit sei. In dem Baseler Vortrag war diese Vorstellung von dem Vortragenden auf Grund der Lehrpläne und seiner in mehreren deutschen Staaten gemachten Erfahrungen als Einbildung zurückgewiesen und nur das eine bezüglich der preußischen Schulen zugegeben worden, daß hier die mittelhochdeutsche Sprache und Literatur noch nicht in einer ihrem bedeutenden Bildungswert entsprechenden Weise kennen gelernt würden, während dies in den süddeutschen höheren Schulen schon längere Zeit der Fall sei. Es schien aber wünschenswert, über die „Vernachlässigung" des Deutschen Stimmen aus verschiedenen Gegenden Deutschlands zu hören.

Das Verlangen nach solchen Äußerungen erfüllte zunächst der Rektor des Leipziger Königin-Carola-Gymnasiums Professor Dr. **Paul Vogel**, der feststellte, daß für das Königreich Sachsen von einer Aschenbrödelrolle des deutschen Unterrichts nicht die Rede sein könne, weder im Hinblick auf die Bestimmungen der Lehrordnung, z. B. auf die Zahl der vorgeschriebenen schriftlichen Übungen, noch im Hinblick auf den Eifer der Lehrer für den deutschen Unterricht und für Ausgestaltung seiner Methodik. Zuzugeben sei, daß bei diesem Unterricht mehr Fehlgriffe, besonders jüngerer Lehrer vorkämen, als etwa beim fremdsprachlichen, der durch Grammatik und Übungsbuch viel festere Bahnen anweise, während der deutsche ganz wesentlich auf der Persönlichkeit des Lehrers, auf seinem pädagogischen Taktgefühl und Geschmack fuße. Aber diesen Übelstand teile der deutsche Unterricht z. B. mit dem in Geschichte und Geographie, und ein starkes Gegengewicht bilde die Tatsache, daß gerade im deutschen Unterricht nicht wenige Lehrer eine besonders nachhaltige Wirkung auf die Schüler erzielten.

Der Rektor der Dresdener Kreuzschule, Oberstudienrat **Stürenburg**, glaubte die aus dem Königreich Sachsen gegebene Auskunft doch dahin ergänzen zu sollen, daß man vielfach in der Lehrerschaft der Gymnasien die je zwei dem Deutschen in den Tertien und der Untersekunda zugewiesenen wöchentlichen Stunden für nicht zureichend halte. Im Übrigen sei man aber auch in diesem Lande darüber einig, daß

---

machen müsse. . . . Wenn aber alle grammatischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden und nichts mehr übrig bleibt, als das, was Jemand zufällig durch Lektüre aufnimmt, so wird das eine sehr einseitige Bildung. . . . Es geschieht auch tatsächlich, daß wer so wenig Grammatik versteht, garnicht zu einer regelrechten Lektüre gelangt." Eine Aeußerung, die umsomehr Bedeutung gewinnt, wenn man weiß, daß Virchow zehn Jahre vorher (also bevor die preußischen Lehrpläne des Jahres 1891 ihre Wirkung geübt hatten) von derselben Stelle aus über ein Zuviel von Grammatik im lateinischen Unterricht geklagt hatte.

Auch die andere Aeußerung jüngerer Zeit, die ich im Sinne habe, versteht sich im Hinblick auf die Aenderung des Unterrichtsbetriebes, wie sie in Preußen seit dem Jahr 1891 eingetreten war. Adolf Matthias sprach sich in der preußischen Junikonferenz des Jahres 1900 folgendermaßen aus: „Bezüglich des Lateinischen wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei. Es wird also dahin zu streben sein, diesen Rückgang aufzuhalten und wieder gut zu machen, besonders durch Sicherung des grammatischen Wissens. Wo die Fehler liegen, ob vielleicht in einer zu starken Anwendung der sogenannten induktiven Methode, und ob nicht besser ein gut Teil der alten sicheren Einprägung wieder eintreten muß, das wird die Erfahrung lehren müssen. Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden." U.

Digitized by Google

nicht nur die dem Deutschen im Plan besonders zugewiesenen, sondern in gewissem Sinne alle Stunden in den Dienst der Muttersprache zu treten haben und daß dieser deshalb nicht sowohl die Rolle des Aschenbrödels, als die der Prinzessin zufalle.

Geheimrat **Imelmann** erinnerte an die Erörterungen über Stellung und Methode des deutschen Unterrichts auf der Kölner Versammlung unseres Vereins im Jahr 1895. Dort haben sich der Referent (Imelmann) und der Korreferent (Gymnasialprofessor Dr. Ammon aus München) in eingehendster Weise über die Aufgaben ausgesprochen, die speziell den deutschen Unterrichtsstunden zufallen, und gelangten dabei übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß sie eine wesentliche Vermehrung dieser Stunden nicht empfahlen. Und sehr wertvoll war, daß auch eine der ersten Autoritäten für die Fragen des deutschen Unterrichts, G. **Wendt**, in der Diskussion damals seine volle Beistimmung äußerte und aus seinen praktischen Erfahrungen begründete. Bei dem Hinweis auf jene Verhandlungen zitierte Imelmann auch das Diktum Paulsens, der das Deutsche einmal das Herz des gymnasialen Organismus nannte, aber hinzufügte, der Herzmuskel sei nicht der größte.

Schließlich wies Konrektor Dr. **Gebhard** von Augsburg darauf hin, daß die bayerische Schulordnung vom Jahr 1891[1]), die schon ohnedies dem deutschen Unterricht eine hervorragende Stelle eingeräumt habe, ausdrücklich vorschreibe, daß jede Lehrstunde zugleich eine deutsche sein solle, insofern die Schüler stets anzuhalten seien, logisch und sprachlich richtig zu antworten. Soweit seine Beobachtung reiche, befolgten die bayerischen Lehrer diese Vorschrift gewissenhaft und bei Inspektionen werde ihrer Durchführung ein ganz besonderes Augenmerk zugewendet. So seien auch Klagen über Vernachlässigung des Deutschen seit längerer Zeit nicht mehr vorgekommen. Früher sei allerdings der Vorwurf gehört worden, daß man Latinismen und Gräcismen im Übersetzungsdeutsch nicht genügend entgegentrete, und die Klage sei nicht unberechtigt gewesen: die Forderung „so wörtlich als möglich, so frei als notwendig" sei hinsichtlich ihres zweiten Teils zu wenig beachtet worden. Jetzt seien diese Klagen verstummt. Man könne also mit gutem Gewissen sagen, daß die bayerischen Philologen dem Deutschen geben, was ihm gebühre.[2])

Nach dieser Diskussion teilte Prof. **Uhlig** Beobachtungen und Erkundigungen bezüglich der **humanistischen Bildung der Mädchen in Gemeinschaft mit Knaben und Jünglingen** (Coeducation) mit, woraus Folgendes ausgezogen werden mag.

Sehr große Ausdehnung hat in **Italien** jetzt die Zulassung von Mädchen zu den Ginnasi und Licei, d. h. Unter- und Obergymnasien, gewonnen, die dort, wie mir gesagt wurde, ihren Ursprung in dem natürlichen Wunsch von Eltern gehabt hat, daß ihre Töchter nähere Kenntnis von der alten italischen Kultur und Literatur empfangen möchten. Diese Eltern veranlaßten vor mehr als 25 Jahren eine Petition an das Unterrichtsministerium, es möchte den Mädchen die Teilnahme am regulären Gymnasialkurs gestattet werden. Die Bitte wurde von der Regierung abschlägig beschieden, aber die Petenten beruhigten sich dabei nicht, sondern wandten sich jetzt an das Abgeordnetenhaus, und ein demselben angehöriger Advokat fand, daß im italienischen Unterrichtsgesetz kein Passus sich finde, der die Teilnahme der weiblichen Jugend an dem Gymnasial-

---

1) Der Stundenplan der bayerischen Gymnasien von dem genannten Jahr gibt dem Deutschen in VI 5, V 4, IV 3, U. III bis O. II je 2, U. I 3, O. I 4 Stunden, also im Ganzen 27 (die preußischen Anstalten haben seit 1892 26 deutsche Stunden).

2) Wir möchten daran erinnern, daß die ganze Frage auch sehr eingehend von O. Jäger im ersten Heft des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift behandelt worden ist unter dem Titel „Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts", ein Ausdruck, mit dem der Verfasser sich deswegen dort auseinandersetzen zu müssen erklärt, weil derselbe jetzt mehr und mehr zu einer bloßen Redensart und Reklamephrase zu werden drohe. U.

Digitized by Google

unterricht der männlichen ausschließt. So wurde denn die Miterziehung von Mädchen in humanistischen Lehranstalten[1]) zugelassen, und seit dieser Zeit hat sich die Zahl der italienischen Gymnasiastinnen von Jahr zu Jahr gemehrt. Ich habe 1895 fast in allen den größeren Gymnasien, die ich besuchte, das weibliche Element vertreten gesehen, habe es mehrfach geradezu hervorragend in den Leistungen gefunden und auf meine Fragen, ob denn nicht irgendwie Mißstände bei der Coeducation zu Tage träten, immer eine negative Antwort von Direktoren und Lehrern erhalten. Es herrsche ein entschiedener rispetto der Knaben vor den Mädchen. Ein einziger Preside (Vorstand eines Vollgymnasiums) bemerkte lächelnd, daß zwar manchmal nicht die Mädchen durch die Jungen, aber die Jungen durch die Mädchen zu leiden hätten. Wenn nämlich eine un po' più bella sei, so sähen manche Schüler gern auf diese hin: la guardano invece di guardare il maestro. Nun, erwiderte ich, da ließe sich ja am Ende nicht schwer helfen: ich finde überall die Mädchen zusammen auf der ersten Bank sitzen; warum setzen Sie sie nicht auf die letzte? Ma questo sarebbe inconveniente, impossibile. Von anderen Seiten wurde mir versichert, daß viele Schüler eine sehr wesentliche Anregung durch Eifer und Leistungen der mitstrebenden Schülerinnen erhielten, ein Vorteil, auf den allerdings eine Anstalt, das Ginnasio und Liceo Ennio Quirino Visconti verzichtet, das sich jetzt in dem Hause des alten jesuitischen Collegio Romano befindet. Denn hier sind die Schülerinnen von den Schülern gesondert worden, seitdem die Zahl der erstern so groß geworden ist, daß man glaubte, ein besonderes humanistisches Mädchengymnasium im selben Haus und unter derselben Direktion einrichten zu sollen, in dem auch die Lehrkräfte fast durchweg weiblich sind.[2])

Die guten Erfahrungen aber, die man an so vielen italienischen Anstalten dauernd mit der Coeducazione gemacht hat, werden nicht mit Unrecht von Verteidigern dieser Einrichtung besonders gern angeführt, weil man darauf hinweisen kann, daß jenseits der Alpen die körperliche und geistige Entwicklung der Jugend früher, als bei uns zu beginnen pflegt. Doch die diesseits der Berge gemachten Erfahrungen sind gleichfalls von entschiedenem Wert. Auch in der deutschen Schweiz gewinnt die Aufnahme von Mädchen in die Knabengymnasien fortwährend an Ausdehnung, und eingehend schilderte uns auf der Baseler Philologenversammlung Professor Lüning von dem St. Galler Gymnasium den guten Einfluß, den diese Einrichtung nicht bloß auf die Schülerinnen, sondern in gleichem Maße auf die Schüler habe. Selbst die anfangs ganz ablehnenden Lehrer, erklärte er mir später auch brieflich, seien heute, nach 10 Jahren, versöhnt. Die andersartige Begabung der Mädchen lasse sich vortrefflich zur Belebung des Unterrichts verwenden. Sie gäben zugleich vielen Mitschülern ein Beispiel solideren und regelmäßigeren Arbeitens. Zu verliebtem Getue mit den Jungen seien die St. Galler Gymnasiastinnen entschieden weniger geneigt, als ihre Altersgenossinnen an der Töchterschule. Sei eine zur Verliebtheit disponiert, so suche sie sich den Verehrer außerhalb der Anstalt, ein Beweis, daß das Ver-

1) Von der Coeducation an realistischen Schulen habe ich in Italien kein Beispiel gesehen oder in Erfahrung gebracht.

2) Im Lateinischen und Griechischen und in der Mathematik nicht minder als in der Geschichte und Geographie, Philosophie und Physik. Nur die Naturgeschichte wird von einem Lehrer gegeben, weil es dem Vorstand wünschenswert erscheint, daß nur ein Mitglied des Lehrerkollegiums mit den naturgeschichtlichen Sammlungen zu tun hat. Uebrigens ist es mir Bedürfnis auszusprechen, welchen guten Eindruck hinsichtlich ihres didaktischen Geschickes und ihrer Unterrichtstheit die fünf Damen, deren Stunden ich beiwohnte, auf mich gemacht haben: sie sind alle dottoresse (denn dottoressa ist die Femininbildung des Titels, nicht dottrice), drei wurden an der Universität Bologna promoviert, zwei an der Universität Rom.

Digitized by Google

hältnis zu den Mitschülern durchaus die gesunde Temperatur des Kameradschaftlichen habe.

In Deutschland hat kein Staat in gleichem Umfang wie Baden Erfahrung mit der Zulassung von Mädchen in Gymnasien (und realistischen Knabenschulen) gemacht. Aus einer Beilage zu Nr. XI des Verordnungsblattes Großh. Oberschulrats vom laufenden Jahr, den Besuch von Knabenmittelschulen durch Mädchen betreffend, ergibt sich, daß in den badischen Gymnasien seit 1900 die Zahl der Mädchen von 1 bis 117 wuchs (in den Realgymnasien seit 1902 von 13 auf 78, in den Oberrealschulen seit 1901 von 3 auf 121) und daß der Prozentsatz von Schülerinnen in den Gymnasien 2,31 (in den Realgymnasien 3,61 und in den Oberrealschulen 2,92) beträgt. Und die hinzugefügten Bemerkungen enthalten folgende Worte: „Die Unterrichtsverwaltung hält an der Anschauung fest, daß alle diese Anstalten als verordnungsmäßig für Knaben bestimmt, diesen ihren Charakter nicht verlieren dürfen, daß also insbesondere an den Vollanstalten die Zahl der Mädchen einen bestimmten mäßigen Prozentsatz nicht überschreiten soll, daß ferner die Lehrpläne auf die besonderen Eigenheiten der Bildung des weiblichen Geschlechts keine Rücksicht nehmen sollen. Die Erfahrungen, welche bis jetzt mit der Zulassung von Mädchen zum Unterricht an Knabenmittelschulen gemacht wurden, sind im allgemeinen gut. Es gilt dies sowohl für die unteren wie für die oberen Klassen. Uebereinstimmend wird die Fähigkeit der Mädchen, den Anforderungen des Unterrichts zu folgen, bestätigt; in vielen Fällen wird sogar der größere Fleiß und das regere Interesse der Mädchen an den einzelnen Unterrichtsgegenständen hervorgehoben; auch wird ihrer Anwesenheit vielfach ein fördernder Einfluß auf die Knaben zugeschrieben. Nicht minder wird ein solch günstiger Einfluß auf das Betragen der Schüler hervorgehoben, da die Mädchen durch größere Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Gewissenhaftigkeit, Aufmerksamkeit, sowie durch ihre natürliche Zartheit verfeinernd auf das Betragen und Auftreten der Knaben einwirken. Auch bezüglich der Disziplin haben sich bis jetzt keine Schwierigkeiten ergeben, wie auch irgend welche Gefahren für die Sittlichkeit aus dem Zusammensein von Knaben und Mädchen nirgends wahrgenommen wurden". Die meisten Aeußerungen in den Sitzungen der zweiten badischen Kammer vom 7. und 8. Mai d. J. klangen zurückhaltender. Nicht bloß der der nationalliberalen Partei angehörige Berichterstatter über das Mittelschulwesen Dr. Obkircher und das Mitglied der Zentrumsfraktion Kopf haben für die Miterziehung den Ausdruck Notbehelf gebraucht, während sich nach den mitgeteilten Worten des Oberschulratblattes doch auch für die Knaben mehrfache Vorteile mit der Coeducation verbunden gezeigt haben, sondern auch Staatsminister (und Unterrichtsminister) Frhr. von Dusch wandte jene Benennung an. Mitveranlaßt ist vielleicht die hierdurch bezeichnete Stellung der Genannten durch eine von Dr. Obkircher zitierte Resolution des Kasseler Kongresses für höhere Frauenbildung, aus der die Tendenz hervorging, den gemeinsamen Unterricht allmählich zu einer allgemeinen Einrichtung zu gestalten. Der Direktor des Oberschulrats von Sallwürk sprach sich am nächsten Tage folgendermaßen aus: „Es war nicht möglich, dem außerordentlich gewachsenen Bildungsbedürfnis der weiblichen Jugend durch staatliche Anstalten rasch genug entgegenzukommen. Wir haben es deshalb für unsere Pflicht erachtet, alle diejenigen Bildungsanstalten den Mädchen zu öffnen, die für sie überhaupt geeignet sein können. Aber wir sehen es immer noch als eine Ausnahme an, daß Mädchen in Knabenschulen unterrichtet werden. Da es aber eine Ausnahme ist, haben wir in der Tat nur Mädchen von hervorragender Begabung in unseren Knabenschulen, und infolge dessen ist die Einwirkung der Mädchen auf die Knaben in unseren Schulen eine vortreffliche." Auch die Einwirkung der Knabenschule als solcher auf die Mädchen sei durchaus glücklich. Aber eine Generalisierung der Miterziehung

Digitized by Google

sieht danach auch v. Sallwürk keineswegs als etwas Wünschenswertes an, sondern ist offenbar der Ueberzeugung, daß die bezeichneten günstigen Wirkungen andersartigen weichen würden, wenn die Zulassung von Mädchen in die Knabenschulen aufhörte eine Ausnahme zu sein. Für weitere Ausdehnung dieser Zulassung sprach nur der (der demokratischen Partei angehörige) Abgeordnete Heimburger, jetzt Direktor eines Realgymnasiums mit neusprachlichem Unterbau: „Man sollte doch die Zusammenerziehung wenigstens in dem Umfang wie bisher belassen und sollte sie allmählich weiter ausdehnen, bis man einmal zu dem Punkte kommt, wo man sieht, daß die Einrichtung keine gute mehr ist; dann kann man immer noch Halt machen. Hauptsache ist, daß es dem weiblichen Geschlecht ermöglicht wird, sich dieselbe Bildung anzueignen, wie sie das männliche Geschlecht erwirbt. Wenn man nun in einer Stadt eine Schule hat, die den Mädchen diese Bildung übermittelt, so ist es gut. Das hat man aber nur in den allerwenigsten Städten; in den Städten, wo nicht ein volles Mädchengymnasium ist, muß man doch einzelnen begabten Mädchen, die die Knabenschule besuchen wollen, das nicht unmöglich zu machen suchen, sondern muß ihnen diese Möglichkeit tunlichst geben, da es ja, wie gesagt, für beide ein Vorteil ist. Ich hoffe also, daß mit dem Bremsen doch nicht zu weit gegangen wird, daß man nach wie vor den Mädchen den Zutritt zu den Knabenschulen offen läßt. Wo allerdings die Knabenschulen schon überfüllt sind, ist es begreiflich, daß man mit einer gewissen Vorsicht vorgeht."

Auch auf die Entwickelung der Coeducationsangelegenheit in Norwegen und Schweden, England und Amerika kam Redner zu sprechen und berichtete unter Anderem:

Auch in Kristiania gibt es neben höheren Schulen, die nur der männlichen Jugend offenstehen, solche, in denen Mädchen zugelassen werden (darunter öffentliche Anstalten, z. B. die Kathedralschule) und die Zahl der Schülerinnen in diesen nimmt zu. Man rühmt, daß dort die Knaben durch ihre Kolleginnen zum Fleiß angespornt würden, während sie sonst zuviel dem Sport ergeben seien; auch würden sie unter weiblichem Einfluß gesitteter. Die Mädchen aber putzten sich weniger, wenn sie Knabenschulen besuchten. Das Verhältnis beider Geschlechter zu einander sei endlich durchaus kameradschaftlicher Art, unangenehme Erfahrungen mit Liebeleien würden nicht gemacht, — womit das oben zitierte Urteil des St. Galler Professors verglichen werden kann. — Anders steht es mit der Beliebtheit der Coeducation in Schweden, obwohl dort einer der eifrigsten ausländischen Verfechter der gemeinsamen Erziehung wirkt, K. E. Palmgren, der Rektor einer Stockholmer Privatschule, der unter Anderem den Artikel in Reins Enzyklopädie über den Gegenstand verfaßt hat. Unter den staatlichen Schulen hat man die Coeducation nur in 19 unteren (sechsklassigen) Realschulen zugelassen und zwar in kleinen Städten; in 21 solchen Anstalten werden nur Knaben unterrichtet und ebenso in allen 37 höheren staatlichen Schulen, die Gymnasium und Realschule umfassen. Höhere (neunklassige) Privatschulen mit gemeinsamer Erziehung gibt es, aber nicht viele, so Palmgrens Skola und Stockholms Samgymnasium, und die Zahl der Schülerinnen in ihnen kann keineswegs sehr erheblich genannt werden. Der genannte Artikel enthält mehr eine Darstellung dessen, was nach des Verfassers Urteil sein sollte, als dessen, was ist. — In England schließen die alten public schools und grammar schools die Mädchen ganz aus und werden sie wohl schwerlich einmal aufnehmen. Doch viele höhere Schulen späterer Gründung lassen sie zu, z. B. die county schools in Wales, und gemeinsame Erziehung ist dort im Wachsen begriffen; indeß ist dies, scheint es, weniger Folge der Erwägung, daß Coeducation für beide Geschlechter vorteilhaft sei, als des Gedankens, daß auch den Mädchen die Möglichkeit verschafft werden müsse, höhere Bildung in öffentlichen Schulen zu erhalten.

Digitized by Google

Dies läßt sich aus der Tatsache schließen, daß, wo die Zahl der Mädchen stark anwächst, eine weibliche Abteilung neben der männlichen eingerichtet wird mit einer headmistress an der Spitze.[1]) — Ueber den Stand der Coeducation in Nordamerika läßt sich, wie über Unzähliges im nordamerikanischen Bildungswesen ein allgemeines Urteil nicht fällen. Besonders aus kalifornischen Städten hört man, wie ausgebreitet dort die gemeinsame Erziehung in den high schools ist, wie eifrig und für die Schüler aneifernd die Mädchen in solchen Anstalten tätig sind (wie lebhaft sie sich insbesondere am griechischen Unterricht beteiligen). Im Osten, z. B. in New-York, sind dagegen die Meinungen über Zweckmäßigkeit der Coeducation sehr geteilt, und es hat dort offenbar ein Umschlag zu Ungunsten der Einrichtung stattgefunden. In einer Rezension von Jakob Wychgrams, des hervorragenden Mädchenschulpädagogen, „Vorträgen zum Mädchenschulwesen" (in der Sonntagsbeilage zur Nationalzeitung vom 9. Februar d. J.) hat der wohlbekannte Professor an der Posener Akademie Rudolf Lehmann auch die Bedenken Wychgrams zur Frage der Coeducation berührt und dazu bemerkt: „Er hätte wohl entschiedener Stellung gegen diese Einrichtung nehmen können, zumal da ihm amerikanische Verhältnisse wenigstens aus den Zeitungen und der Literatur ja bekannt sind. Die Coeducation in höheren Schulen ist in Amerika niemals etwas anderes gewesen als ein Notbehelf, und sie ist in den höher kultivierten Oststaaten in gleichem Maße im Schwinden, wie die finanziellen und sozialen Schwächen, durch die sie hervorgerufen ist. Wir haben keinerlei Ursache in Deutschland das einzuführen, was die Amerikaner im Begriff sind aufzugeben." Diese generell lautenden Behauptungen gehen nach den mir gewordenen Mitteilungen zu weit: auch im Osten der Vereinigten Staaten hat die Verfechtung der Coeducation keineswegs aufgehört; doch wahr bleibt, daß die Zahl der Verfechter dort jetzt kleiner ist, als früher.

Als Ergebnis aber unserer bisherigen Erfahrungen und Erkundigungen bezüglich der gemeinsamen Erziehung erscheint uns dies. Die Beteiligung einer Anzahl von Mädchen am Unterricht auch in höheren Klassen einer Knabenschule hat sich jedenfalls an vielen Anstalten verschiedener Länder nicht bloß als ungefährlich, sondern auch in manchem Betracht als vorteilhaft für beide Geschlechter erwiesen. Es ist deswegen ein durch keinen stichhaltigen Grund gerechtfertigtes Festhalten am Gewohnten, wenn man solche Unterrichtsgemeinschaft ganz und gar verwirft. Und wenn den Mädchen an ihrem Wohnort nicht die Möglichkeit gegeben ist, einen dem Unterricht von Knaben und Jünglingen entsprechenden in einem höheren Mädcheninstitut zu empfangen, erscheint es geradezu als Unrecht, ihnen die Tore des Gymnasiums (oder einer realistischen höheren Lehranstalt) zu verschließen. Sie sind ihnen ohne Aengstlichkeit zu öffnen, vorausgesetzt daß die Angemeldeten körperlich und intellektuell zur Teilnahme an den Kursen der Anstalt geeignet erscheinen, und unter den Bedingungen, daß das Unterrichtsprogramm der Schule nicht etwa wegen der hinzugetretenen Schülerinnen irgendwie verändert wird und daß deren Zahl, wie es in der Verordnung des Badischen Oberschulrats heißt, nie einen mäßigen Prozentsatz überschreitet. Das Streben aber, die Coeducation als das Normale ganz durchzuführen, so daß die höheren Mädchenschulen allmählich immer mehr verschwänden, ist durchaus verfehlt. Man verkennt dabei, wie für Unterricht und Erziehung unzähliger Mädchen und gerade auch vieler sehr begabter der Besuch einer Anstalt mit dem Programm der höheren Mädchenschulen ungleich geeigneter ist, als der einer Schule für die männliche Jugend, — verkennt, meinen wir, zugleich die

1) Eingehend über die Coeducation in England und speziell über die Verhandlungen des Internationalen Kongresses für Moralpädagogik, der im September 1908 zu London stattfand, gedenken wir in einem besonderen Artikel zu handeln. U.

Digitized by Google

großen Fortschritte, die in den letzten Jahrzehnten besonders durch die Bemühungen des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in dessen Gestaltung gemacht worden sind,[1]) und man bedenkt nicht, daß bei Durchführung der Coeducation (falls sie überhaupt möglich wäre) zweifellos Wirkungen hervortreten würden, die, sehr verschieden von den erfreulichen bei der Zulassung einiger Mädchen beobachteten, die Wiedersonderung der Geschlechter gebieterisch fordern würden.

Die im Vorstehenden wesentlich verkürzt wiedergegebenen Aeußerungen fanden in der Versammluug außer anderen Zustimmungen eine wertvolle Bestätigung der obigen Bemerkung über die Coeducation in Schweden durch einen schwedischen Schulmann, Professor Dr. Sahlin aus Stockholm (Mitglied des Gymnasialvereins).

Danach erhielt unser Schatzmeister, Gymnasialoberlehrer Dr. Lisco von Frankfurt a. O., das Wort zu seinem Kassen-Bericht und dem über die gegenwärtige Zahl der Vereinsmitglieder. Die letztere betrug am 4. Juni 2511, 218 mehr als am 1. Oktober 1907, obgleich wir seit diesem Termin manchen durch Tod oder Austritt verloren haben. Die Hälfte der Neueingetretenen sind Mitglieder des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums. Der Vermögensnachweis, den Gymnasialdirektor Dr. Schneider und Prof. Dr. Kühn in Frankfurt a. O. am 2. Juni nach den Belegen geprüft und rechnerisch richtig befunden haben, zeigte einen Bestand von 10437 Mk. 35 Pfg., wovon 10369 Mk. 25 Pfg. angelegt sind, 68 Mk. 10 Pfg. in der Kasse lagen. Der Vorsitzende sprach im Namen der Versammelten dem Kollegen Lisco für seine überaus mühevolle Kassenverwaltnng den herzlichsten Dank aus.

Es folgte die Frage über das Wann und Wo der nächsten Versammlung. Daß sie sich, wie die Hälfte unserer bisherigen Zusammenkünfte an die deutsche Philologen- und Schulmännerversammlung des gleichen Jahres anschließen solle, stand fest, aber Meinungsverschiedenheit herrschte darüber, ob der Anschluß vor oder nach der großen Versammlung und ob er am gleichen Ort oder in Wien stattfinden solle. Der letztere Ort wurde dadurch empfohlen, daß die Absicht waltet, im nächsten Herbst ein Denkmal für den hochbedeutenden Förderer der humanistischen Schulbildung, den Kultusminister Wilhelm von Hartel, in der Wiener Universität zu enthüllen. Der vorbereitende Ausschuß der 50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hat nun nach einer von Gymnasialdirektor Dr. Otto Adamek in Graz an uns gelangten Mitteilung beschlossen, an die Veranstalter dieser geplanten Feier die Bitte ergehen zu lassen, die Festlichkeit nicht vor, sondern unmittelbar nach der Grazer Versammlung anzusetzen, da es den Mitgliedern des Grazer Ausschusses im ersteren Fall nicht möglich wäre an der Feier teilzunehmen, und hat ferner beschlossen, soweit dies möglich, dahin zu wirken, daß die 18. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins, welche bisher stets einen integrierenden Bestandteil der Philologenversammlung gebildet habe, dem bisherigen Gebrauch entsprechend, 1909 in Graz am Vortage des Beginnes der Philologenversammlung (d. h. diesmal am 27. September) stattfinde. Dieser Beschluß wurde als Bitte der Zwickauer Versammlung übermittelt.

Bibliothekar Dr. Frankfurter aus Wien knüpfte an das Einladungsschreiben aus Graz einige erläuternde Bemerkungen und legt eingehend die Gründe dar, die es wünschenswert erscheinen ließen, daß heute nur der grundlegende Beschluß gefaßt werde, die nächste Jahresversammlung in Österreich im Anschluß an die Philologenversammlung abzuhalten, jedoch dem Vorstande im Einvernehmen mit den Herren in Wien und Graz die Entscheidung darüber zu überlassen, ob die Versammlung in Graz vor der Philologenversammlung oder in Wien nach ihr stattfinden solle. Es bestehe in der Tat die Absicht, bei Gelegenheit der Enthüllung des Denkmals für Hartel in der Wiener

1) Ueber die zwei Monate später erfolgte Neuordnung des preußischen höheren Mädchenschulwesens ein anderes Mal. U.

Digitized by Google

Universität, den Präsidenten der Wiener Philologenversammlung im Jahr 1893, der dem Vorstande des deutschen Gymnasialvereins angehörte und die Gründung des Wiener Vereins gleicher Richtung so kräftig gefördert hat, — bei dieser Gelegenheit (die Zustimmung des Wiener akademischen Senats vorausgesetzt) eine Kundgebung für die Sache des Gymnasiums zu veranlassen, bei der jedenfalls zahlreiche Mitglieder des österreichischen Vereins, des deutschen Gymnasialvereins und der Berliner Vereinigung derselben Tendenz beteiligt sein würden. Mit Rücksicht auf die Bedeutung Hartels als akademischen Lehrers, als Vicepräsidenten der Akademie der Wissenschaften und als Unterrichtsministers werde diese Feier ihren besonderen Charakter erhalten. Für die Grazer Herren aber sei das Wesentliche, daß diese Wiener Veranstaltung nicht der Grazer Versammlung vorausgehe; ob die Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins in Wien oder in Graz abgehalten werde, sei jedoch wohl von geringerer Bedeutung. Die Entscheidung darüber könne einem späteren Zeitpunkt vorbehalten bleiben; heute sei nur der zuerst genannte grundlegende Beschluß zu fassen.

Die Versammlung entschied in diesem Sinne: über Ort und Zeit der nächstjährigen Versammlung soll durch den geschäftsführenden Ausschuß entschieden werden. Der Vorsitzende schloß sodann die Versammlung um 2½ Uhr mit dem Ausdruck herzlicher Dankbarkeit und aufrichtiger Befriedigung. „Der Verein befindet sich in erfreulichem Wachstum. Im Bunde mit den Schwestervereinen ist er fest entschlossen, für eines der größten nationalen Güter, die Erhaltung und Festigung des humanistischen Gymnasiums, mit aller Tatkraft einzutreten. Auf Wiedersehen in Österreich!"

Unter den 16 von dem Unterzeichneten mitgemachten Jahresversammlungen des Vereins war wohl keine, auf der in noch höherem Grade Übereinstimmung der Ansichten und Absichten geherrscht hätte; und diese Übereinstimmung fand denn auch bei dem abschließenden Convivium in ernsten und humorvollen Ausführungen glücklichsten Ausdruck. U.

Die 18. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins.

Diese Versammlung fand unmittelbar nach der des Deutschen Gymnasialvereins am gleichen Ort den 10. und 11. Juni statt und wurde auf freundliche Einladung auch von einer ganzen Anzahl außersächsischer Mitglieder unseres Vereins besucht, die gewiß alle voll Dankbarkeit der mannichfaltigen Belehrungen und des ebenso anregenden wie behaglichen Zusammenseins mit ihren sächsischen Kollegen gedenken werden. Das Einzige, was ich bei einem Rückblick auf diese Tage bedauern kann, war die Unmöglichkeit, mehr als einer der vier Abteilungssitzungen beizuwohnen, in die sich am Nachmittag des ersten Tags die Versammelten nach alter, für die Sache gewiß vorteilhafter Einrichtung spalteten. Denn ich hätte gar gern auch in der Abteilung für neuere Sprachen den Vortrag von Prof. Dr. Hartmann-Leipzig „über den Fachlehrer im Organismus der höheren Schule" und in der Sektion für Religionsunterricht den von Oberlehrer Dr. Hennig „über das Studium des Seelenlebens der Jugend und seinen Wert für eine erzieherische Vertiefung des Religionsunterrichtes" gehört.

In der ersten Abteilung, der für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, sprach Prof. Dr. Ilberg-Leipzig über ein Thema, das den meisten Anwesenden wohl ziemlich fremd war, über das interakademische Corpus medicorum antiquorum, das ihnen aber nun in instruktivster und erwärmender Weise nahe gebracht wurde. Es ist ganz richtig, was der Vortragende am Schluß bemerkte,

Digitized by Google

daß sich Biologie und Humanismus bei diesem Unternehmen die Hände reichen und daß dasselbe den großen Anteil richtiger abschätzen lehren wird, den auch die realen Disziplinen am Bildungsideal des Altertums gehabt haben.[1]) Recht erfreulich war ebenso der zweite Vortrag von Prof. Dr. Broschmann-Zwickau, der sich hauptsächlich gegen die heute so häufig ausgesprochene Behauptung richtete, daß die schriftlichen Uebersetzungen ins Griechische ein Hemmnis im griechischen Unterricht bildeten, bei dessen Beseitigung die Lektüre ungleich besser vor sich gehen und größeren Umfang haben werde. Der von dem Redner aufgestellten These, daß jene Uebungen vielmehr ein Erleichterungsmittel des Lernens seien, das beste Mittel, die zum schnellen und gründlichen Verständnis zusammenhängender Schriftwerke erforderliche Sicherheit im Auffassen der Formen und ihrer syntaktischen Verbindungen zu fördern und zu erhalten, — dieser These stimmten dann auch sämtliche Anwesende bei.

In der allgemeinen öffentlichen Versammlung am zweiten Tage wurden zwei Vorträge gehalten, die durch die Themen und ihre Behandlung gleicherweise zu fesseln geeignet waren. Oberlehrer Dr. Teufer von der Städtischen höheren Mädchenschule mit Realgymnasialabteilung zu Schöneberg bei Berlin sprach über gymnasiale Mädchenerziehung. Also auch hier wurde die Frage der humanistischen Mädchenbildung erörtert, und es ist in der Tat dringend wünschenswert, daß die Verfechter des klassischen Unterrichts sich um die Beteiligung der weiblichen Jugend an ihm bekümmern. Ich gedenke dabei der Worte, die mir im Oktober 1890 Benjamin Ide Wheeler, damals Professor an der Cornell University im Staate New York, jetzt Präsident der kalifornischen Staatsuniversität, schrieb und die in Uebersetzung folgendermaßen lauten: „Einen Zug in unseren Schulverhältnissen werden deutsche Pädagogen schwerlich zu würdigen wissen. Die Ausdehnung der humanistischen Erziehung auf die Frauen vermehrt bei uns ganz bedeutend die Zahl derer, welche klassische Studien und humanistische Bildung pflegen. Die besseren weiblichen Studenten sind die mit größtem Erfolg arbeitenden und begeistertsten Anhänger klassischen Studiums. Es ist ein falsches Vorurteil, welches ihre geistige oder körperliche Befähigung für dasselbe in Abrede stellt. Die bei uns gemachten Erfahrungen beweisen, wie unbegründet es ist. Gebildete Frauen müssen wir stets als unsere engsten Verbündeten im Kampf gegen den Materialismus und materialistische Bestrebungen jeder Art betrachten." Bei Erörterung der Frage, wie in größerem Umfang die Teilnahme des weiblichen Geschlechts an der humanistischen Bildung erreicht werden könne, sprach der Vortragende sich über Koeducation so aus, daß er sie im einzelnen Fall unter besonderen Umständen für zulässig erklärte, doch ihre allgemeine Durchführung entschieden verwarf. Unter den bisher versuchten Formen der Einführung des klassischen Unterrichts in die Mädchenschule aber sieht er als die zweckentsprechendste die Gabelung an und hält den Einwand, daß dies System zu einer zu frühzeitigen Entscheidung über geistige und körperliche Tüchtigkeit der Schülerin zwinge, für nicht stichhaltig.[2]) — An diesen Vortrag

1) Man versäume nicht, den ausgezeichneten Vortrag zu lesen, den Ilberg auf dem Internationalen Kongreß für historische Wissenschaften in Berlin am 10. August „über die Erforschung der griechischen Heilkunde" gehalten hat und der in den „Neuen Jahrbüchern" XXI. Bd. 9. Heft abgedruckt ist.

2) Der Vortrag ist in den „Neuen Jahrbüchern", Bd. XX S. 485—493, erschienen. Sein Schluß, dem wir durchaus zustimmen, lautet: „Ich bin ehedem, allerdings von rein praktischen Erwägungen ausgehend, in einem Aufsatz dieser Jahrbücher (Bd. VIII 1901 S. 44 ff.) für die realgymnasiale Form des Mädchengymnasiums eingetreten. Mehr und mehr aber komme ich auf Grund meiner Lehrerfahrung zu der festen Ueberzeugung, daß die seelische Eigenart des Mädchens die meisten und wertvollsten Bildungselemente gerade im Humanismus findet, dessen besondere Bedeutung für die Mädchenbildung in neuerer Zeit Direktor Keim aus Karlsruhe sowie der als Psycholog bekannte Direktor

Digitized by Google

schloß sich noch einer des Prof. Dr. Stötzner-Zwickau über Lehrerbibliotheken höherer Lehranstalten, in dem eine Angelegenheit von hoher Bedeutung für das wissenschaftliche Arbeiten der Lehrer mit praktischem Blick behandelt wurde.[1])

Das auf diese Verhandlungen folgende gemeinsame Mahl verlief auch deswegen in gehobenster Stimmung, weil nicht lange vorher die sächsische Gymnasiallehrerschaft durch die Nachricht von der absoluten Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer mit den Richtern erster Instanz erfreut worden war. Der uns von mehreren Tagungen des sächsischen Vereins, denen wir beiwohnen durften, wohlbekannte prächtige Humor berührte dann auch in den zahlreichen gesungenen Festpoemen jenes Ereignis, z. B. in den Strophen:

Der Lehrer lebt in Saus und Braus,
Man sieht es hier bei diesem Schmaus.
:,: Er trinkt den allerbesten Wein —
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :,:

Wer hat's so gut noch auf der Welt?
Die Frau kriegt doppelt Wirtschaftsgeld.
:,: Denn auch zu Hause speist er fein —
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :,:

Wie hebt den Stand ganz wunderbar
Der Titel Studienref'rendar!
:,: Wird man Assessor obendrein —
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :,:

Und schließlich wird man, wenn auch spat,
Vielleicht noch Oberstudienrat.
:,: Im Knopfloch prangt ein Bändelein —
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :,:

U.

Von der Frankfurter Ortsgruppe des Deutschen Gymnasial-Vereins.

(Aus den „Frankfurter Nachrichten" vom 6. Juni.)

Diese Gruppe hielt am 4. Juni ihre Generalversammlung ab. Nach Erstattung des Kassenberichts durch Herrn Prof. Michelis fand die Neuwahl des Vorstandes statt. Herr Prof. Dr. Busse, Direktor des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums wurde zum ersten Vorsitzenden und Herr Oberlehrer Dr. Bieber von derselben Anstalt zum Schriftführer gewählt. — Hierauf hielt Herr Dr. H. Geisow über „Land und Leute an der dalmatinischen Küste" einen fesselnden Vortrag, der auf eigener Anschauung beruhte und durch treffliche Lichtbilder wirksam unterstützt wurde. Er gab einen kurzen Ueberblick über den geologischen Aufbau des Landes und wies dann auf dessen wechselvolle Geschichte hin. Insbesondere hob er die Gründe und die Folgen seiner Entwaldung hervor. Alsdann führte er die Zuhörer an der Hand der Lichtbilder von Triest über Pola, Sebenico, Spalato (Salona) nach Ragusa und Cattaro, indem er überall bestrebt war, auf die Gegensätze in den Landschafts- und Städtebildern hinzuweisen und die Spuren der alten römischen Kultur in den modernen Zuständen aufzudecken. Ein höchst stimmungsvoller Bericht über Reiseeindrücke in Montenegro, der Herzegowina und Albanien schloß den sehr beifällig aufgenommenen Vortrag.

Jakob Schmidt in beredter Weise beleuchtet haben; dessen innere Verwandtschaft mit der weiblichen Psyche unbewußt schon das Altertum selbst andeutet, indem es eine weibliche Gottheit zum Sinnbild seiner Geisteskultur macht. Als eine ganz besonders glückliche und einsichtsvolle Anordnung müßte es daher erscheinen, wenn es sich bewahrheiten sollte, daß in den Oberklassen des humanistischen Mädchengymnasiums in Preußen das Griechische das Uebergewicht über das Latein erhalten wird."

1) Der offizielle Bericht über den Verlauf der Versammlung, erstattet vom Vereins-Vorstand, ist von der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig zu beziehen.

Digitized by Google

Von der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

(Entnommen der zweiten Morgenausgabe der „Hamburger Nachrichten" vom 26. Nov.)

In der 16. Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des deutschen Gymnasialvereins, die am 19. Nov. unter dem Vorsitz des Direktor Wegehaupt stattfand, hielt Prof. Dr. Christensen einen Vortrag über: Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts auf dem Gymnasium mit besonderer Berücksichtigung des staatsbürgerlichen Unterrichts. Der Redner ging aus von der Veranlassung, die zu dem Vortrag geführt hatte[1]), und warf die Frage auf: Soll die Bürgerkunde dem Geschichtsunterrichte organisch angegliedert werden, oder soll sie ein selbständiges Fach sein? Er ging kurz auf die verschiedene Beantwortung dieser Frage ein und wandte sich dann dazu, das Ziel des geschichtlichen Unterrichts festzustellen. Er erkannte als solches, um es weder zu hoch noch zu tief zu fassen, den Versuch, die verständnisvolle Teilnahme für das geschichtlich Gewordene zu erwecken und damit in dem Schüler das Verlangen hervorzurufen, sich später an der politischen Arbeit selbst zu beteiligen. In den Mittelpunkt träte dabei natürlich die deutsche Geschichte und der Unterricht darin müsse bis zum Jahre 1871 geführt werden. Das sei auch bisher schon geschehen. Versehen einzelner Lehrer dürften nicht verallgemeinert und zum Ausgangspunkte von Betrachtungen gemacht werden. Dann gab der Vortragende, von der Behandlung der alten Geschichte und ihrer Bedeutung für geschichtliches Verständnis ausgehend, wobei er unberechtigte Vorwürfe gegen diese zurückzuweisen suchte, ein Bild von dem Betriebe des Geschichtsunterrichts, bei dem staatsrechtliche, wirtschaftliche und soziale Fragen der verschiedensten Art behandelt würden. Er wies aber besonders auch darauf hin, daß gegenüber zu hohen Forderungen vor allen Dingen Beschränkung auf das Mögliche geboten sei. Für die neueste Zeit beanspruchte er besonders die Berücksichtigung der Verfassung des Deutschen Reiches und Hamburgs sowie der Grundzüge der Verwaltung und der sozialen Gesetzgebung. Er warnte dabei vor jedem eigentlichen politischen Unterricht, während er die Gefahr eines Gesinnungsunterrichts in

1) In der Sitzung der Hamburger Bürgerschaft vom 8. Januar wurde von Dr. Voller und Genossen der Antrag eingebracht: „Die Bürgerschaft ersucht den Senat um Vorlage eines Gesetzes, durch welches der staatsbürgerliche Unterricht als notwendiger Teil des Lehrplans in allen Schulen (Vorschulen ausgenommen), von der Volksschule beginnend, eingeführt wird." Die Debatte, die uns im stenographischen Bericht vorliegt, war äußerst lebhaft: es trat in ihr besonders auch der Gegensatz der Liberalen und der Sozialdemokraten hervor. Fast alle aber waren der Meinung, daß besondere Stunden für Bürgerkunde (auch im Gymnasium) verwandt werden müßten, und das beantragte Gesuch wurde an den Senat gerichtet. Kraß war die in der Diskussion mehrfach zu Tage tretende Unwissenheit über die Art, wie gegenwärtig Geschichte gelehrt wird; interessant die Enthüllung der Absichten des Liberalismus und der Sozialdemokratie. Von jener Seite wurde als Ziel des staatsbürgerlichen Unterrichts bezeichnet, daß „die Schüler empfinden, wie alle Versuche, gewaltsam auf revolutionärem Wege das unter die Füße zu treten, was in jahrtausendlanger Entwicklung entstanden und geworden ist, um an die Stelle dieses Bestehenden die unklaren Phantasien der sozialdemokratischen Weltverbesserer zu setzen, — niemals zum Ziele führen können." Das Bedenken, das gesprächsweise zum Ausdruck gekommen war: „Wenn wir nur nicht befürchten müßten, daß unsere Volksschullehrer einen sehr großen Prozentsatz sozialdemokratisch denkender Leute enthielten", — dieses Bedenken wurde mit der Bemerkung zurückgewiesen: „Wenn ein sozialdemokratisch gesinnter Lehrer einmal von der Oberschulbehörde die Aufforderung bekäme, einen derartigen Unterricht zu erteilen, die Schüler zu national denkenden Menschen zu erziehen, dann würde, meine ich, der sozialdemokratische Lehrer ehrlich genug sein zu sagen: Den Unterricht kann ich nicht erteilen!" Ein Sozialdemokrat bezeichnete dann den Liberalen Voller als einen Teil von jener Kraft, die stets das Böse will und doch das Gute schafft, und bat seine Gesinnungsgenossen, ebenfalls dessen Antrag anzunehmen: „Wir werden schon das Beste daraus zu machen wissen!" U.

Digitized by Google

Hamburg für unwesentlich hielt. Das Verlangen, einen besonderen staatsbürgerlichen Unterricht einzuführen, hielt der Vortragende nicht für richtig, da einmal hierdurch ein neues Fach und damit neue Prüfungskenntnisse eingeführt würden, die eher zum Gegenteil dessen, was erstrebt werden solle, führen könnten. Dazu käme, daß die Forderungen jedenfalls für den Schüler zu hoch seien. Der einzelne Lehrer könne aber die einzelnen Tatsachen an den verschiedensten Punkten anknüpfen. Darin werde ihm auch freie Hand gelassen. Mit einem Hinweis auf den staatsbürgerlichen Unterricht in der Schweiz und in Frankreich, dem klassischen Lande der instruction civique, dessen Resultate nicht gerade zur Nachahmung einladen, und dem Hinweis darauf, daß für das Gymnasium mit der Einführung dieses neuen Unterrichts eine Abschaffung des Unterrichtes im Griechischen verknüpft sein könnte, beendigte der Redner seine klaren und fesselnden Ausführungen. Seine kurze Zusammenfassung der einzelnen Punkte schloß er mit dem Satz: Ein eigentlicher staatsbürgerlicher Unterricht in besonderen Stunden ist aus pädagogischen und ethischen Gründen abzuweisen.

In der darauf folgenden Besprechung äußerte sich zuerst Geh. Rat Wallichs von Altona. Er führte aus: Wenn es sich auch um eine hamburgische Frage handele, wolle er doch das Wort ergreifen, da er vierzig Jahre lang Geschichtsunterricht erteilt habe und zwar nicht nur an Gymnasien, sondern auch an anderen Schulen. Mit dem Schlusse des Vortrags sei er einverstanden, nicht aber mit allen Ausführungen. Er sei Mitglied des Reichstags wie des Landtags gewesen; obwohl ihm daher in seinem Unterrichte die bürgerlichen Tatsachen besonders nahe gelegen hätten, habe er doch immer gefunden, daß nicht sie es seien, die den Schüler interessierten, sondern das seien die großen Taten und Leiden.

Prof. Dr. Fritsch: Er habe, wenn auch nicht 40, so doch 31 Jahre lang Geschichtsunterricht erteilt, und zwar nur in Prima. Er möchte daher noch einige Ergänzungen zu dem Gehörten geben. Er habe sich besonders darüber gewundert, wie es möglich sei, daß in unserer Bürgerschaft solch ein Antrag hätte durchgehen können, ohne daß einer der ehemaligen Schüler aufstand und erklärte: Aber alles das, was da gesagt ist, ist ja gar nicht wahr! Und es handele sich nicht um Unwichtiges: unser ganzer Geschichtsunterricht würde durch Annahme des Antrages schwer geschädigt werden. Einige Punkte aus der Rede des Antragstellers wolle er noch besonders widerlegen. Es widerspreche den Tatsachen, wenn Klage erhoben werde, daß unsere Schüler nicht in der richtigen Liebe zum deutschen Vaterlande erzogen würden. Welche Gesinnung unsere Primaner von der Schule mitnähmen, hätten sie z. B. bei allen Reichstagswahlen und so auch noch bei der letzten bewiesen. Aber nach dem Fortgang von der Schule fehle vielfach die weitere Fortbildung, nur wenige hörten auf der Universität geschichtliche Vorlesungen, auch empfänden sie es nicht als ihre Pflicht, unsere großen Geschichtswerke zu lesen. Wie wenige besäßen z. B. einen Ranke, unseren größten Historiker! Ganz im Gegensatz zu Frankreich und England, wo es die Gebildeten für selbstverständlich halten, auch die Werke ihrer besten Geschichtsschreiber zu besitzen. Die Schuld daran liege ganz gewiß nicht an dem Unterricht in der Schule. Ermahnungen wie Tatsachen würden gleichermaßen vergessen. Auch erzögen wir keine Griechen und Römer: wer das behaupte, treibe Mißbrauch mit einem vor Jahren ausgesprochenen, oft widerlegten Worte unseres Kaisers. Griechen seien noch nie aus unseren Schulen hervorgegangen; und Römer? — die würden ganz wo anders gezüchtet, als auf unseren humanistischen Gymnasien. Der Antragsteller verlange, daß nicht die nationalen Helden und Staatsmänner u. s. w. in der Mitte des Geschichtsunterrichts stehen sollten, sondern statt dessen die Zustände und Maßnahmen unserer Zeit geschildert

Digitized by Google

würden. Aber gerade der Deutsche habe nötig zu lernen, wie alles Gedeihen des Volkes von der äußeren Politik abhänge; seine großen Männer seien es gewesen, die Deutschland es ermöglicht hätten, groß zu werden: der große Kurfürst, Friedrich der Große, die Helden der Befreiungskriege, Bismarck. Ferner wurden in Hamburg eingeführte Lehrbücher vorgezeigt, die seit 1875 die Haupttatsachen der Geschichte bis 1871 lehrten, die neuesten gingen darin bis 1906. Auch wurde auf die Programme und Lehrpläne verwiesen, in denen allen stehe, daß die Geschichte bis zur Jetztzeit gelehrt werde. Und doch habe der Antragsteller auf Grund des einen Programms, in dem irrtümlich die Zahl 1815 zu lesen sei, die schwerste Anklage gegen das Gymnasium erhoben. So stehe auch in dem Lehrplan von 1903 als Aufgabe für das letzte Halbjahr in Oberprima: „Von 1805 bis auf die Gegenwart. Grundlinien für die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart, insbesondere im Deutschen Reiche." Allerdings fehle in diesem Lehrplane die Zwangsjacke, die man jetzt dem Unterricht anlegen wolle. Der Antragsteller lobe das Lehrerseminar, wo von sechs Jahren nur ein Jahr der alten Geschichte gewidmet werde, und tadele schwer das Gymnasium, auf dem trotz der Konferenz von 1890 noch immer nichts geändert sei. Tatsächlich würde seitdem auch hier in den letzten sechs Jahren nur ein Jahr alte Geschichte gelehrt. Mit Entschiedenheit müsse man sich gegen all die überspannten Forderungen, die jetzt von allen Seiten an den Geschichtsunterricht gestellt würden, zur Wehr setzen. In der letzten Nummer der deutschen Kolonialzeitung werde es gepriesen, daß in den Schulen der Vereinigten Staaten jedes Tagewerk mit dem Absingen des Sternenbannerliedes beginne, und dann die Forderung aufgestellt, daß jedes Kind in der Volksschule (man denke an unsere Dorfschulen!) lerne, was Sisal sei, wie Kautschuck aussehe, was uns das Baumwollproblem bedeute, und welche Striche des Schutzgebietes der weißen Besiedlung zugänglich seien.

Direktor Wegehaupt sprach zum Schluß die Zuversicht aus, daß bei der übereinstimmenden Anschauung aller zunächst Beteiligten die Oberschulbehörde wohl kaum die Erteilung eines besonderen staatsbürgerlichen Unterrichts verfügen werde.

Von der Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums.[1]

Die „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Mark Brandenburg" hielt ihre fünfte Jahresversammlung am Abend des 4. Dez. in der Aula des kgl. Wilhelms-Gymnasiums (Bellevuestraße) ab. In der zahlreich besuchten Versammlung, die sich hauptsächlich aus Direktoren und Lehrern der höheren Lehranstalten Berlins und der Vororte zusammensetzte, bemerkte man auch verschiedene hohe Beamte, wie den früheren Kultusminister Dr. v. Studt, einzelne Universitätslehrer wie Geh. Rat Prof. Lasson, Vertreter der städtischen Behörden wie Geh. Justizrat Cassel u. a. Der Oberpräsident der Provinz Brandenburg v. Trott zu Solz hatte sein Ausbleiben in einem besonderen Schreiben entschuldigt.

---

1) Wir entnehmen den obigen Bericht der zweiten Beilage zur Vossischen Zeitung vom 5. Dezember. Dieses Blatt hat, wie uns geschrieben wird, am ausführlichsten über die Versammlung berichtet. Der ausgezeichnete Vortrag von Prof. Riehl wird wohl bald als Broschüre bei Weidmann erscheinen.

Digitized by Google

Der erste Vorsitzende, Prediger Professor D. Scholz, begrüßte die Versammelten mit einer Ansprache, in der er hervorhob, daß zwar zur Zeit die Fragen der politischen Macht und der finanziellen Verselbständigung des Reiches im Vordergrunde des öffentlichen Interesses ständen; aber gerade in politisch so bewegten Zeiten sei es gut sich zu erinnern, daß der Mensch nicht vom Brot allein und ebensowenig von der Macht allein lebe, sondern daß auch der „Logos" im Sinne der Alten, die geistigen Kulturwerte ihr Recht heischen. Von Anfang an hat sich die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums von dem Bewußtsein leiten lassen, daß nur ideale Zwecke ihr die Richtung weisen müssen; sie war immer bemüht, die große Welt des Bildungsstrebens in der Gegenwart als die Arena aufzufassen, in der sich die besten Geister unseres Volkes als seine lebendigen Kräfte zum freien Wettbewerb zu stellen haben. Es gereicht ihr zur hohen Genugtuung, daß sie in diesem Kampfe nicht allein steht, sondern weite Bevölkerungskreise hinter sich hat. Im letzten Jahre hat sich die Zahl der Mitglieder auf 918 erhöht und es sei zu hoffen, daß sie bald die 1000 überschreitet. Auch anderwärts rühren sich die Kräfte zur Verteidigung der humanistischen Bildung. Redner erinnert in dieser Beziehung an den gehaltreichen Vortrag, den Prof. Dr. Windelband (Heidelberg) vor kurzem in der Wiener Vereinigung über „Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben" gehalten hat. In überzeugender Weise habe Windelband dargetan, wie von historischer Seite die Methode der naturwissenschaftlichen Forschung immer Anerkennung gefunden habe, während auf der andern Seite das Gleiche nicht der Fall sei. Es entspreche dem unmittelbar auf das Praktische gerichteten Bildungsstreben der Gegenwart, daß man glaube, der Jugend den Umweg über das klassische Altertum ersparen zu können. Aber auch hier gelte, daß nicht alle frei sind, die ihrer Ketten spotten. Der Kulturmensch ist nicht schon im natürlichen Menschen gegeben, sondern er wird es, indem er sich das geschichtlich Erreichte geistig aneignet und es geistig nacherlebt; Aufgabe aller Erziehung ist es, den natürlichen Menschen zum geschichtlichen Menschen zu machen. Der Kampf der beiden Richtungen, Humanismus und Realismus, ist damit nicht zu Gunsten des einen oder des anderen von ihnen entschieden; beide sind vielmehr berufen, einander auf dem Boden des Unterrichtswesens zu ergänzen.

Prof. Scholz ging sodann auf einige augenblicklich besonders wichtige Einzelfragen ein. Bereits in der vorjährigen Versammlung wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, dem Englischen im Lehrplan des Gymnasiums einen festen Platz einzuräumen. Inzwischen sind Versuche in dieser Richtung gemacht und in den höheren Klassen einzelner Lehranstalten das Englische an Stelle des Französischen als Pflichtunterrichtsgegenstand eingeführt worden. Schwieriger erscheint das Problem des biologischen Unterrichts. Abgesehen von der Schwierigkeit, überall die erforderlichen Lehrkräfte zu beschaffen, müsse man sich fragen, wo die Zeit für diesen Zuwachs an Lehrstoff hergenommen werden solle; daß die klassischen Sprachen mit ihrer schon auf das äußerste Maß eingeschränkten Stundenzahl kein weiteres Opfer in dieser Beziehung bringen können, darüber gebe es unter den Gymnasialpädagogen keine Meinungsverschiedenheit. Rühmend erwähnte Redner bei dieser Gelegenheit den vor kurzem erschienenen ersten Versuch eines „Leitfadens für den biologischen Unterricht" aus der Feder des Gymnasialoberlehrers Dr. Heering in Altona. Noch von anderer Seite hat der altsprachliche Unterricht mancherlei Schwierigkeit zu erfahren. Immer lauter und heftiger ertönen die Stimmen, die eine weitere Beschränkung des grammatischen Elements im altsprachlichen Unterricht verlangen. Nach dem lateinischen Aufsatz — dem auch Redner keine Träne nachzuweinen erklärt — will man nun auch das lateinische Scriptum beseitigen. Man will die grammatische Seite im Unterricht immer mehr zurückdrängen, sie nur als notwendiges Uebel und Vorberei-

Digitized by Google

tung für die Lektüre gelten lassen. Demgegenüber sei auf einen trefflichen Vortrag von Prof. Dr. Immisch in Gießen hinzuweisen, der gerade nach dieser Richtung hin die Wichtigkeit eines gründlichen grammatischen Unterrichts, seine Unentbehrlichkeit für ein sicheres und vollständiges Verständnis der alten Schriftsteller dargetan habe. Der grammatische Unterricht ist nicht bloß ein unersetzliches Mittel der logischen Gymnastik, sondern er dient vor allem dazu, dem Schüler die Gesetzmäßigkeit des Denkens und der geistigen Vorgänge überhaupt, soweit sie in der Sprache zum Ausdruck gelangt, fortwährend zum Bewußtsein zu bringen.

Der Vorsitzende tritt dann ferner dem Vorurteil von dem gesundheitschädigenden Einfluß des Gymnasialunterrichts entgegen; er verliest den Bericht über ein Schul-Wetturnfest vom 29. September, bei dem allerlei Wettspiele und turnerische Uebungen der Schulen gegeneinander geübt wurden und wobei die Gymnasien von Steglitz und Schöneberg erste Preise davontrugen. Der Vorsitzende verliest dann noch Sympathiekundgebungen der Wiener Vereinigung für das humanistische Gymnasium und weist auf den vom Vorstandsmitglied Geh. Rat Dr. Friedensburg in der „Voss. Ztg." veröffentlichten Aufsatz „Der Humanismus als Weltanschauung" hin, der als Vorbild zur Nacheiferung in der journalistischen Kleinarbeit für die gute Sache dienen könne.

Lebhaft von der Versammlung begrüßt, nimmt hierauf Professor Dr. Alois Riehl von der Berliner Universität das Wort zu seinem Vortrage „Humanistische und naturwissenschaftliche Bildung".

An das humanistische Gymnasium ergeht immer lauter und dringender die Forderung nach Verstärkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Jeder Freund des alten Gymnasiums muß Stellung nehmen zu dieser Frage, und es häufen sich die Zweifel, ob es möglich sein wird, diese Forderung zu erfüllen. Die Frage der Nützlichkeit soll dabei ganz ausgeschaltet bleiben. Das Prinzip der Nützlichkeit, wenn man es zu Ende denkt (praktisch zu Ende führen kann man es nicht), führt zu einem Zerrbilde der allgemeinen Bildung, nämlich zum Universalismus. Bei dem beständig wachsenden Maße von Kenntnissen, bei der Entwicklung immer neuer wissenschaftlicher Disziplinen, vermag keine Schule der Welt allem Stoff nachzulaufen. Allgemeine Bildung ist nicht Bildung in allen Dingen, sondern für alle Dinge, ist die Form des Geistes, die ihn in den Stand setzt, jeden Wissensstoff zu bewältigen. Allgemeinbildung ist Bildung in der Methode. Beklagenswert ist der Mensch, der zu viel gelernt hat und zu viel weiß; denn er ist in Gefahr, darüber den gesunden Menschenverstand zu verlieren, den der besitzt, der nichts gelernt hat. Mit Recht sagt Heraklit: Vielwisserei nährt den Geist nicht.

Nun sagt man, die Schule habe unsere Nation tüchtig zu machen im Konkurrenzkampfe gegen andere Nationen, sie erstarken zu lassen auf dem Felde der Industrie und der Technik. Es ist eine schöne Sache, Zeppelinsche Luftschiffe zu erbauen und anderen Nationen der Zeit und der Sache nach voranzugehen — aber keine Schule der Welt kann dazu Anweisung geben. Man hat auf die Vorbereitung zum künftigen Beruf hingewiesen; das würde aber die höheren Schulen zu Fachschulen machen, und das humanistische Gymnasium darf ebensowenig eine Fachschule für künftige Mathematiker wie für Philologen oder andere Berufsstände sein — diese utilitaristische Seite muß aus diesen Betrachtungen ausscheiden. Der Vorzug des Gymnasiums liegt in der Konzentration, der Einheitlichkeit des Unterrichts, in der Ausstattung unserer Jugend mit Kräften des Geistes und der Entwicklung der Energie — nicht die bloße Aneignung von Kenntnissen, sondern die einheitliche innere Bildung des Einzelnen will es fördern. Diese wären wir in Gefahr zu verlieren, wenn wir die Konzentration des Unterrichts auf dem Boden der alten Kultur aufgäben.

Digitized by Google

Hier liegen große, anscheinend unüberwindliche Schwierigkeiten und unausgleichbare Gegensätze. Würde das humanistische Gymnasium sich abschließen auf dem Gebiete der klassischen Bildung, so würde es zwar den „Utraquismus" der Schule vermeiden, aber dem des Lebens nicht entgehen. Es gibt zahllose verschiedene Bildungsstoffe, es kann und soll aber nur eine einzige allgemeine Bildung geben, eine Bildung, die das geistige Verständnis für alle geistigen Interessen der Menschheit, für alle geistigen Strömungen der Vergangenheit und Gegenwart vermittelt, um daraus die Zukunft vorzubereiten. Wie ist es für das humanistische Gymnasium möglich, diese Einheit zu erhalten und doch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen eine stärkere Berücksichtigung angedeihen zu lassen, wie es der Forderung der Zeit entspricht? So schwer die Aufgabe scheint, so ist sie doch schon in gewissem Sinne gelöst. In dem Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien von 1849 haben Bonitz und Exner mit musterhafter Klarheit die Aufgabe des Gymnasiums in unserer Zeit dahin präzisiert, daß sein Schwergewicht nicht in der klassischen Literatur, nicht in der vaterländischen Geschichte, sondern in dem inneren Zusammenhange aller Unterrichtsgegenstände, in ihrer wechselseitigen Beziehung und Durchdringung mit einander liege. Der Weg zur Erreichung dieses Zieles muß gefunden werden; ja er ist schon gefunden und liegt offen vor uns. Naturwissenschaft und alte Kultur müssen sich verbünden und haben sich schon in der Gegenwart verbündet. Sie sind in ihrem innersten Kern nicht so wesensungleich, wie es oberflächlicher Betrachtung erscheint. Ein humanistischer Geist ist in die Naturwissenschaft unserer Zeit eingezogen und auf der anderen Seite vollzieht sich vor unseren Augen die Wiedergeburt der Philosophie auf dem Gebiet der exakten Wissenschaften. Philosophie und Wissenschaft, die im Altertum dasselbe waren, kommen jetzt nach scheinbar unüberbrückbarer Trennung wieder zusammen. Die Zeit liegt hinter uns, in der Wilhelm Scherer mit einem Anschein von Berechtigung sagen konnte: „Die Naturwissenschaft zieht als Triumphator auf einem Siegeswagen einher, an den wir Alle gefesselt sind — empfängt doch selbst die Poesie von ihr den Stempel." Wir haben erkannt, daß es nicht nur ein Objekt gibt, das zu erforschen ist, sondern auch ein Subjekt, welches die Erforschung anstellt. Poincaré sagt in seiner Abhandlung über den Wert der Wissenschaften: „Die einzige objektive Wirklichkeit sind die Beziehungen der Dinge, aus denen die Harmonie der Welt hervorgeht." Allerdings können diese nicht außerhalb eines Geistes begriffen werden; aber sie sind nichtsdestoweniger objektiv, weil sie allen denkenden Wesen gemeinsam sind und bleiben werden.

Wie das Subjekt der Natur die Gesetze der Erfahrung vorschreibt und mit Hilfe der Einheit des Denkens in der Forschung fortschreitet, das hat uns die tiefste deutsche Philosophie, die Kantische, gezeigt. Robert Mayer erklärt: „Der Nachweis der zwischen dem Denkgesetz des Subjekts und der objektiven Welt bestehenden Harmonie ist die interessanteste, aber auch die umfassendste und schwerste Aufgabe aller Forschung." Es ist einseitig, zu sagen, daß der Mensch sein Denken den Tatsachen anpassen soll; um Tatsachen überhaupt wissenschaftlich zu verknüpfen, muß er sie schon seinem Denken anpassen. Ohne Denken keine experimentelle Erfahrung; denn das Denken des Forschers weist dem Experiment im Voraus seine Richtung an. Lavoisier hat das Gesetz der Erhaltung der Masse nicht entdeckt, sondern diese schon dem Altertum geläufige instruktive Annahme hat seinem Denken die Richtung gegeben und ihn zu seinen großen chemischen Entdeckungen geleitet. Bereits Anaxagoras hat es dem Sinne nach ausgesprochen, daß nichts entsteht und nichts vergeht. Wenn Robert Mayer sagt, daß sich dieses oberste Naturgesetz in gleicher Weise auf Kraft, Energie und Materie erstreckt, so war dies schon die grundlegende Form der Weltbetrachtung

Digitized by Google

bei den großen Naturphilosophen der vorsokratischen Zeit. Keine Folgezeit hat je diesen Rahmen erweitern können.

Wir haben uns lange gerühmt, unsere moderne Wissenschaft habe neue Wege gefunden. Die ganze Entwicklung der neueren Naturwissenschaft knüpft an Galilei und die von ihm entdeckte, richtiger wiedergefundene Methode an. Denn dieselbe Methode, die Galilei zur Entdeckung der Fallgesetze und damit zur Begründung einer neuen Naturwissenschaft befähigte, war dem Altertum bekannt. Sie ist in gewissem Sinne nur die Erneuerung des Platonischen Gedankens, das Verständnis der Gesetze des Universums mit Hilfe der Mathematik zu erzwingen. Kongenial mit Plato hat sich Galilei, von dem wir wissen, daß er sich eifrig mit dem Studium des griechischen Philosophen beschäftigte, auf das Mathematische in der Natur besonnen. In Anknüpfung an die von Plato im Meno entwickelte Anschauung, daß all unser Wissen eine Art von Rückerinnerung sei, erklärte Galilei, daß unsere Naturerkenntnis sich nicht sowohl auf die sinnliche Erfahrung (sensate esperienze) als auf ein Wissen gründet, das der Geist von sich aus hat, das er aus den Gesetzen seines Denkens entwickelt. Das Eigentümliche der Galileischen Methode liegt darin, daß er in prinzipieller Uebereinstimmung mit Plato eine Hypothese aufstellt und diese dann in ihre letzten mathematischen Konsequenzen entwickelt. Sie unterscheidet sich von der Platonischen nur — und darin liegt das Neue, Originale und zugleich für den Fortschritt der naturwissenschaftlichen Erkenntnis Fördernde — durch die experimentelle Ergänzung, durch die Prüfung und Verifizierung des gedanklich Ersonnenen an den sinnlichen Einzeltatsachen. Auch das letzte Ziel der Erkenntnis weicht bei Galilei nicht so sehr von dem Platos ab. Wie Plato seinen Blick auf das Zeitlose, in allem Wechsel der Erscheinung sich Gleichbleibende richtet, so Galilei auf die ewigen den Naturlauf beherrschenden Gesetze. Die Naturgesetze sind gleich den Ideen die unveränderlichen zeitlosen Bedingungen der Erscheinungen. Damit ist aber zugleich das Subjektive in aller Naturerkenntnis und Methode, der schöpferische Anteil des menschlichen Intellekts an aller Wissenschaft ausgesprochen. Die Gesetze sind in den Tatsachen der Natur, aber nur dem schaffenden analysierenden Geiste enthüllen sie sich.

Bedeutet die Einführung des Experiments in die Naturwissenschaft durch Galilei einen unermeßlichen, in seinen fruchtbaren Konsequenzen kaum zu überschätzenden Fortschritt in der Methode, so stehen dagegen die Leistungen der Alten in der reinen Mathematik denen der neueren Zeit in keiner Weise nach. Namentlich in der synthetischen Geometrie, wie sie die „Elemente" des Euklid entwickeln, hat uns das Altertum ein unerreichtes, nicht zu übertreffendes Vorbild in Bezug auf begriffliche Schärfe hinterlassen, das — wie ein Mathematiker von der Bedeutung Lindemanns anerkannt hat — durch die in ihrer Art gewiß bewundernswerten Leistungen der „neueren Geometrie" nicht ersetzt oder verdunkelt werden kann. Auch den Ruhm der Erfindung der Infinitesimalmethode, der Kunst, mit bestimmt messenden Größen den stetigen Veränderungen in Raum und Zahl nachzugehen, können wir nicht mehr behaupten, nachdem Heiberg aus einem in Konstantinopel gefundenen Fragment einer Schrift des Archimedes nachgewiesen hat, daß dieser große Mathematiker — indem er den Flächeninhalt von Vielecken dadurch berechnete, daß er sie in ganz kleine Dreiecke zerlegte und deren Grenzwerte ermittelte — bereits das Prinzip der Integration zur Anwendung gebracht habe.

Die Wurzeln unserer ganzen heutigen Wissenschaft liegen durchweg im Altertum. Die alte Kultur ist nicht nur eine ästhetisch-literarische, künstlerische — sie ist eine wissenschaftliche Kultur wie unsere eigene. Zwischen antiker und moderner Wissenschaft gibt es keinen prinzipiellen Gegensatz; denn die geistigen Grundlagen der Wissenschaften sind überall die gleichen. Aufgabe des Gym-

Digitized by Google

nasiums ist es, immer und immer wieder auf diesen historischen Zusammenhang hinzuweisen, seinen Schülern die innere Verknüpfung antiken und modernen Geistes, antiker und moderner Wissenschaft so viel als möglich zum Verständnis zu bringen. Das Studium der alten Kultur hat heute ein neues und vollkommen verändertes Gepräge erhalten. Wir haben aufgehört, dem Altertum gegenüber heute ausschließlich oder auch nur vorwiegend den ästhetisch-literarischen Standpunkt einzunehmen. Das Altertum ist uns zuerst und vor allem eine historische Erscheinung, wie andere neben ihm. Das Studium des Altertums ist realistisch geworden aus demselben Grunde, aus dem das Studium der Naturwissenschaften humanistisch geworden ist; beide sind historisch geworden. Beide begegnen sich auf dem Boden des historischen Verständnisses der antiken Kultur, auf dem sie beide erwachsen sind.

Trotz alledem scheint eine tiefe Kluft zu klaffen zwischen Geschichte und exakter Wissenschaft. Die Geschichte richtet sich auf das Einzelne, Individuelle, die exakte Wissenschaft auf das Allgemeine, Typische. Für sie sind die einzelnen Erscheinungen nur Bestätigungen und Beispiele für das allgemeine Gesetz. Aber dieser Gegensatz der Richtung ist nicht zugleich ein Gegensatz der Methode, und auch in der Sache selbst besteht mehr ein Gegensatz dem Grade als der Art nach. Der große Gedanke der Individualität, den Leibniz mit einer über die Grenzen echter Wissenschaftlichkeit hinausgehenden einseitigen Konsequenz entwickelte, ist doch in gewissem Sinne auch der Gedanke unserer Naturbetrachtung. Auch im Naturgeschehen macht sich das Streben nach einem ewig Neuen, ewig Veränderlichen geltend; auch das mechanische Geschehen strebt einem letzten Ziele, einem Endzustande zu: das Gesetz von der Entropie im Weltall.

Der Gegensatz von Natur und Geist, von Mechanismus und Teleologie empfängt seine Ausgleichung im Transzendenten. Die Ordnungen, die der Mensch geschaffen, in Recht und Staat, Sitte und Religion, sie sind ebenso wie die Naturgesetze nur Abspiegelungen des hinter den Erscheinungen liegenden allgemeinen Weltgesetzes, wie der menschliche Geist selbst nur eine Abspiegelung und Erscheinungsform des allgemeinen göttlichen Geistes.

Zum Schluß warf der Redner noch einen vorahnenden Blick in die Zukunft des Gymnasiums. „Ich glaube, ich sehe — sagte er im Tone eines begeisterten Propheten — ich sehe eine Schule, die nicht zerstreut, sondern konzentriert, die nicht ihr Ziel in dem Vielerlei des Wissens sucht und dadurch den Geist lähmt, sondern die den Geist frei macht und entbindet, weil sie ihn in die Zucht ernster, erschöpfender Arbeit stellt — ich sehe eine Schule, die nicht nur beobachten lehrt, sondern auch verstehen lehrt und einen Einblick in die Grundbegriffe des vom menschlichen Geiste Geschaffenen erschließt, die den Geist selbst und den Willen stählt und stärkt, und die dem Menschen gestattet, mit seinen methodisch entwickelten Fähigkeiten alle Wissensstoffe, die nachher sein Beruf erforderlich macht, in gleicher Weise zu beherrschen und zu behandeln, und die darauf aufmerksam macht, daß Menschliches und Natürliches auf dem Boden des Göttlichen steht und erwächst. Ich sehe die Schule der Zukunft, wie sie sein wird, und wie sie sich zu entwickeln hat, eine Schule der Methode, im gewissen Sinne eine Schule der Geschichte."

Starker, langanhaltender Beifall folgte den geistvollen, tiefdringenden, an vielen Stellen an die schwierigsten Probleme der Erkenntnis, an die letzten Fragen alles Wissens rührenden Ausführungen. Mit warmen Worten des Dankes an den Redner schloß der Vorsitzende die Versammlung, an die sich für zahlreiche Teilnehmer noch ein geselliges Beisammensein in einem Restaurant der Potsdamer Straße anschloß.

Digitized by Google

† Friedrich Althoff.

Als im vorigen Jahr der hochbedeutende Mann, der heuer am 20. Oktober von uns schied, von seiner in alle Zweige des höheren Schulunterrichts und des Hochschulunterrichts tief eingreifenden Wirksamkeit durch Gesundheitsrücksichten gezwungen zurücktrat, haben wir uns bemüht, mit wenigen Worten zu bezeichnen, was er für die Organisation der höheren Schulen, auch die körperliche und die moralische Entwicklung der Schüler und für die Hebung des höheren Lehrerstandes getan.[1]) Seitdem sind des Entschlafenen Verdienste und Eigenart in zahlreichen warmen Nachrufen gefeiert, am wärmsten und feinsten, meinen wir, in der Grabrede, die Ad. Harnack gehalten.[2]) Etwas noch nicht Gesagtes zu sagen, vermöchten wir wahrhaftig nach alle dem nicht. Doch sei es gestattet, zwei Seiten von Althoffs Wesen hervorzuheben, die wohl nicht allgemein bekannt gewesen sind.

Daß der Verstorbene ein Mann von geradezu wunderbarer Arbeitskraft und nie rastender Arbeitslust war und zugleich ein Verwaltungsbeamter von rücksichtsloser Energie, dieses Lob werden ihm alle, auch seine einstigen Gegner, zuerkennen. Er hatte auch nichts dagegen, wenn man ihn in diesem Sinn für einen Tyrannen erklärte. Ich erinnere mich, mit welch' vergnügtem Lächeln er den einst von Kropatscheck auf ihn ausgebrachten Trinkspruch aufnahm: Der Tyrannos soll leben!

Verbindet man aber mit dem Namen Tyrann die Vorstellung eines harten Herzens, so paßt diese Bezeichnung auf Althoff so schlecht als irgend möglich. Harnack berichtete schön von seiner Herzensgüte, seiner emsigen Fürsorge für Hilfsbedürftige, insbesondere für Witwen und Waisen, seiner auch sonst hervortretenden großen Lust an der Förderung der Interessen Anderer; und wer immer das Glück gehabt hat, Althoff näher kennen zu lernen, weiß von seinem wahrhaft wohlwollenden Sinn aus Erfahrung und welche Freude es ihm machte, Anderen eine Freude zu bereiten.

Man meint etwa, daß Tyrannen eigensinnig bei einer einmal gefaßten Meinung verharren, unzugänglich für anderslautende Ansichten. Auch das trifft für Althoff entfernt nicht zu. Denn zu seiner Eigenart gehörte im Gegenteil, auch auf Ansichten zu hören, die der von ihm gehegten widersprachen, und von den verschiedensten Seiten Erfahrungen und Urteile zu begehren, ehe er sich entschied. So war ein Briefwechsel oder eine Unterhaltung mit ihm über pädagogische Streitfragen etwas Erquickendes. Keine Spur büreaukratischen Besserwissens zeigte sich da von seiner Seite, sondern überall der Wunsch, zu voller Klarheit durch die Aussprache zu gelangen.

Ich habe bei dem Rücktritt Althoffs aus seiner Stellung im Ministerium bemerkt, daß ich keinen Menschen weniger, als ihn, inaktiv denken könne. Und

1) S. 204—206 unseres vorigen Jahrgangs.
2) Abgedruckt in der internationalen Wochenschrift für Wissenschaft, K. und T. vom 31. Oktober.

Digitized by Google

er wurde es auch nicht. Noch im Juni bei dem letzten Besuch, den ich in seinem halbländlichen Heim machte, gewann ich durch seine Mitteilungen den Einblick in eine Aktivität, wie sie mancher im Amt Stehende nicht kennt. Als er aber den Tod nahen fühlte, da nahm er mit vollster Ruhe und dankerfüllten Sinnes Abschied, und zu dem, der seine letzten Anordnungen empfangen hatte, sprach er: „Sie glauben garnicht, wie schön das Sterben ist!" G. Uhlig.

Die Arbeitsfreudigkeit als Unterrichtsprinzip.[1]

Die folgende Abhandlung beabsichtigt in keiner Weise in den bestehenden Streit, der um das humanistische Gymnasium tobt, einzugreifen. Dieselbe gibt einfach die Lebenserfahrung eines jetzt im Ruhestand befindlichen Naturwissenschaftlers, der allerdings seinerzeit als Schüler das Opfer eines wenig glücklich geführten Gymnasiums gewesen ist, aber sich nicht kompetent erachtet, hieraus allgemeinere Schlüsse zu ziehen und jedenfalls kein Vertreter ist der Anschauung, als dürfe die Jugend nur mit Realien gefüttert werden.

Die Spitze, die trotzdem in den Folgerungen vorhanden ist, kehrt sich vielmehr gegen einen gewissen Lehrerschlendrian, der überall, sowohl in humanistischen als realistischen Erziehungsanstalten, sich einschleicht, wo das Pflichtgefühl erschlafft, und es wird versucht zu zeigen, daß hieraus verkehrte Lehrmethoden entstehen, auch wo das Prinzip der guten Methoden bereits erkannt ist. Das Prinzip der guten Lehrmethoden liegt aber auch nicht auf der flachen Hand, sondern steht in Beziehung zu volkswirtschaftlichen und psychologischen Grundsätzen, deren besonderes Studium der Autor sich hat angelegen sein lassen.

Nachdem ich in meiner 1906 erschienenen Schrift „Los vom Materialismus" zu zeigen versucht, daß das wesentlich Beglückende an Genuß und an Arbeit sich auf ein gleichartiges Grundprinzip zurückführen läßt, nämlich auf das Prinzip der Tätigkeit, die auch in unsern Genießungen deutlich nachweisbar ist, so liegt es nahe, hieraus allerlei praktische Folgerungen zu ziehen, zunächst in Bezug auf die Organisation der Arbeit. In der alten Volkswirtschaftslehre wurde dieselbe stets so geregelt, daß die Größe des Arbeitsproduktes für die Organisation maßgebend war; da nun aber die andere Seite des Arbeitsprozesses, die subjektive nach innen zu beglückende Seite einer Tätigkeit auf die Bildfläche unserer Aufmerksamkeit gerückt ist, so muß eine neue modifizierte Organisation auch der wirtschaftlichen Arbeit versucht werden. Dabei darf nicht mehr das Arbeitsprodukt als solches der einzige Richtpunkt sein, sondern daneben, und mit gleich großer Berechtigung, der Einfluß des Arbeitsprozesses auf das Gemüt des Arbeitenden.[2])

Aber auch für die Methoden des Unterrichts glaube ich Früchte sammeln zu können von diesem neuen Zweige des Baumes unserer Erkenntnis; nur daß wir hier prinzipiell noch einen Schritt weiter gehen und unterscheiden

---

1) Kollege Jäger und ich haben uns für Aufnahme des obigen Aufsatzes entschieden, der von dem jetzt in Heidelberg lebenden kgl. holländischen Versuchsstationsdirektor a. D. Prof. Adolf Mayer verfaßt ist, obwohl wir mehrfach mit den darin enthaltenen Aeußerungen durchaus nicht übereinstimmen. Aber andererseits steht in der Abhandlung gar Manches, dem wir zustimmen. Mehrere Einwände sind am Schluß des Artikels beigefügt, da der Verfasser sich mit der Hinzufügung von Berichtigungen ausdrücklich einverstanden erklärt hat. U.

2) Vergl. die Broschüre von Adolf Mayer: Die Organisation der Arbeit ꝛc. Magdeburg 1908.

Digitized by Google

müssen zwischen der verschiedenen Intensität der Lustempfindung bei der Tätigkeit, wie es ja auch schon hinsichtlich der Anwendung des gleichen Prinzips auf die Volkswirtschaftslehre der Fall war.

Die Tätigkeit ist allerdings erfreulich, aber nicht eine jede in gleichem Grade. Ohne Tätigkeit des Leibes oder der Seele verstumpft und versumpft freilich jeder. Aber gerade der wirtschaftlichen Tätigkeit unserer Zeit wird größtenteils eine relative Widerwärtigkeit nachgesagt, die freilich nicht so groß ist, daß die absolute Ruhe derselben vorzuziehen wäre, aber doch so groß, daß man überall nach frei gewählter Tätigkeit verlangt, auch wenn dieselbe nicht produktiv ist, und die im allgemeinen den Namen „Spiel und Sport" führt. Daß dieser Zustand zum Teil eine Folge ist der bisherigen einseitigen Arbeitsorganisation, berührt uns aber hier nicht weiter. Es ist eben nur ein Beispiel, das dem jetzigen Zustande der Dinge entnommen ist und das jedenfalls zeigt, daß das subjektive Vergnügen an den Tätigkeiten verschieden groß ist.

Wenn wir sodann einen Schritt weiter tun und uns fragen, welche Tätigkeiten denn den Vorzug der Annehmlichkeit über andere haben; dann gebe ich hierauf nach einigem Nachdenken die Antwort, diejenigen, die unsere höchsten Seelenkräfte in Anspruch nehmen. Ich wähle ein Beispiel aus der Geschichte. Spinoza kannte im Wesentlichen nur zwei Tätigkeiten, die dem entsprechen, was man gewöhnlich Arbeit nennt. Er konnte Brillen schleifen und philosophieren. Offenbar tat er das Letztere ungleich lieber wie das erstere; denn sonst hätte er nur Gläser geschliffen, was ihm Geld einbrachte, und das Philosophieren gelassen, was ihm Tinte, Papier, die gute Gesundheit und den Ruf eines unbescholtenen Rabbinersohnes kostete und gar nichts einbrachte. Heine hat es ja später ausgesprochen in seiner sarkastischen Art:

Wahrhaftig ich begreif es nie,
Warum man treibt Philosophie.
Sie ist langweilig und bringt nichts ein,
Und gottlos ist sie obendrein,

woraus denn doch hervorgeht, daß der Reiz zu dieser philosophischen Tätigkeit sehr groß sein muß, da er so vielen Nachteilen zum Trotz sich immer wieder in den Menschenkindern offenbart. Aber es ist offenbar eine Tätigkeit, die unsere höchsten Geisteskräfte in Anspruch nimmt, und die schon ein Abglanz zu sein scheint der Tätigkeit des Weltenschöpfers selbst, und die immer wieder, wie zur Kunst Unzählige verleitet, wie wenige auch wirklich das Zeug haben, in der einen oder der anderen auch nur den Schatten desjenigen, das sie sich vorgesetzt haben, zu erreichen.

Es ist nun nicht meine Absicht, mit vieler Gründlichkeit und in üblicher Systematisierung eine einigermaßen vollständige Klassifizierung der Tätigkeiten in höchste, weniger hohe, niedere und niederste Kategorien vorzunehmen. Genug, wenn hier nur der enorme Unterschied gefühlt und zugestanden wird, daß es immer eine Pein ist, zu einer niedrigeren Tätigkeit durch irgend welche Umstände gezwungen zu werden, während man den Drang zu einer höheren in sich verspürt. Alle unverstandenen Seelen führe ich hier zum Zeugnis auf, die, obwohl sie sich großenteils irren mögen in Bezug auf ihre innere Berufung zu Höherem, doch nichtsdestoweniger unverdächtige Gewährsmänner und vor allem Gewährsfrauen sind in Bezug auf die Erhärtung der Tatsache, daß höhere Tätigkeit ungleich mehr begehrt wird als niedere, wenigstens von solchen, die sich zu dem einen und dem andern für geeignet halten. Als höhere Tätigkeit gilt hierbei immer das Selbständige, Schöpferische, Initiatorische, als niedrigere das Nachahmende, die Arbeit nach gegebenem Muster. Freilich ist auch das Talent zu der ersten Kategorie so viel seltner, daß trotz des größeren Zudrangs zu diesen Tätigkeiten,

Digitized by Google

dieselben doch noch viel höher gelohnt zu werden pflegen, da eben die alte Regel gilt: Viele sind (lies: fühlen sich) berufen, aber wenige sind auserlesen. Sind doch die höheren Tätigkeiten so ungleich viel nützlicher nach außen hin. Ein schöpferischer Gedanke, und die Arbeit, die Gesundheit, das Glück von Tausenden wird verbessert, und vielleicht für tausende von Jahren. Nicht bloß im großen mit Reformen, die die Welt bewegen, sondern ebenso im kleinen. Die Erfindung des selbstregulierenden Steuers an der Dampfmaschine hat dieser Maschine plötzlich den Wert gegeben; die Erfindung des Freilaufs am Fahrrade die Arbeitsleistung bei Benutzung desselben auf einen Bruchteil zurückgebracht, und bis herab zu dem Füllfederhalter, mit dem ich diese Betrachtung niederschreibe, dessen Erfindung mir und tausend anderen das den Gedanken unterbrechende Eintauchen ins Tintenfaß, das Auswischen der Feder, das Neueinsetzen derselben erspart.

Wenn wir uns auf diese Weise erfüllt haben mit dem Gedanken der großen Wichtigkeit des Schöpferischen auf jedem Gebiete, so werden wir auch bei der Erziehung und namentlich bei der gelehrten Erziehung eines tonangebenden Volkes, die ja doch keine Durchschnittsmenschen und Arbeitssklaven zu Tage fördern will, sondern Männer und Frauen mit offenen Augen und geweckten Sinnen, diesen Gesichtspunkt berücksichtigen müssen. Und was finden wir statt dessen, wenigstens, wenn ich den Unterricht, den ich selber genossen, mir wieder ins Gedächtnis rufe? — damals vorherrschend, aber auch jetzt wohl noch vielfach: tote Buchstabengelehrsamkeit, das Maschinenmäßige in voller Blüte.

Nehmen wir z. B. den Unterricht in den alten Sprachen. Die Grammatik war der Ausgangspunkt. Die Chrestomatie gab darnach die Anwendung. — Aber was kann einen intelligenten Jungen die Grammatik kümmern! Er weiß kein Warum und Wozu für die Regel. Er soll das Abstrakte lernen, das Unsinnliche und Wesenlose vor dem Greifbaren.

Aber wie denn — wird man fragen — ist nicht die abstrakte Tätigkeit des Grammatikalischen die höhere und weit erhaben über die Sucht etwas Anekdotisches aus einer Erzählung zu erhaschen? und wurde nicht soeben das Prinzip aufgestellt, daß die höhere Geistestätigkeit die interessantere sei? Meine Antwort ist ganz in Uebereinstimmung mit Fr. W. Försters Jugendlehre[1]), die mir aber erst nach dem Niederschreiben dieser Gedanken zu Gesicht gekommen ist: Ja für den Erwachsenen, für den Forscher auf sprachlichem Gebiete gewiß. Für ihn ist die grammatische Regel die große Vereinfachung einer unendlichen und vom Gedächtnisse schließlich nicht mehr zu bezwingenden sprachlichen Erfahrung, und eine Wonne, so etwas gefunden zu haben. Aber für das Kind, das dieses Interesse zunächst gar nicht teilt, und nicht teilen kann, da es mit frischem Gedächtnis Neues und Neues in sich aufzunehmen im Stande ist, liegt die Sache ganz anders. Es begreift nicht das wozu, und ihm ist alles Abstrakte, da ihm die Bedeutung davon unverständlich ist, gründlich verhaßt — ebenso wie alles Tabellarische. Wir werden dieselbe Erscheinung sogleich im Geschichtsunterricht wiederkehren sehen, wo die Tabellen mit Jahreszahlen, die für die Geschichtskenner ein unentbehrliches Hilfsmittel sind, dem Lernenden zum Abschreckungsmittel werden.

1) Vgl. z. B. die Fußnote auf S. 218: „Daß man das eigene Interesse der Kinder wecken und benutzen solle, ist ja schon ein recht alter Grundsatz der Pädagogik. Etwas anderes ist es, mit diesem Grundsatze wirklich Ernst zu machen. Erst in neuester Zeit beginnt man z. B. auf dem Gebiet des Zeichenunterrichtes — amerikanischen Anregungen folgend. Statt daß die Kinder gegebene Formen wiederzugeben haben, regt man sie an, mit ihren eigenen primitiven Darstellungsmitteln z. B. das Märchen ‹Hans im Glück› zu illustrieren. An diese schöpferische Arbeit wird dann erst die Unterweisung zu gründlicherer Besprechung der künstlerischen Ausdrucksform angeknüpft."

Digitized by Google

Man vergleiche damit das Packende des Anschauungsunterrichts, wie er vereinzelt freilich so schon vor 50 Jahren geübt wurde. Ein Gegenstand des täglichen Lebens, eine Blume, ein Geräte wird mitgebracht und an diesem allbekannten sinnlichen Objekt, das an sich schon Interesse erregt, erörtert das Woher, die sinnlich wahrnehmbaren Besonderheiten, das Wozu u. s. w. Dann wird auch gelegentlich das Abstrakte geschluckt, aber nur im organischen Zusammenhang.[1]) Ebenso ist seit lange für den höheren naturwissenschaftlichen Unterricht erkannt, welcher Segen hier im Selbsttun liegt, und wie dasselbe viel rascher als die papierne Gelehrsamkeit der Compendien fördert: das Selbstsammeln der Pflanzen, das Determinieren und später auf den höheren Schulen, wo Pflanzenkunde gelehrt wird, das Pfropfen, Kreuzen.[2]) Dann kommen wie im wirklichen Leben die Tatsachen nicht in Scharen und im Ueberschwang, so daß die verhältnismäßig niedrige Tätigkeit des Gedächtnisses allein und bis zur Uebermüdung in Anspruch genommen wird, und die anderen Fähigkeiten brachliegen, was notwendig eine verdrießliche Stimmung erzeugt. Dann wird hübsch abwechselnd beobachtet, ein Handgriff geübt; dann läßt der Lehrer einen einzelnen abstrakten Satz einfließen, der in der Regel nichts anderes ist, als eine Bestätigung und Verallgemeinerung des Beobachteten und gerade in diesem Augenblicke ein williges Ohr findet, da man sogleich begreift, wie dieser Satz die Quintessenz enthält von hundert ähnlichen Beobachtungen aus der Vergangenheit und daher nur den Zweck hat, uns den Weg zu kürzen, den wir zwar gerne selbständig gegangen wären, aber den wir zu gehen nun einmal keine Zeit haben. In diesem Lichte ist uns das Mitgeteilte keine papierne Regel von dem ein jedes Lesebuch eine erdrückende Fülle enthält, sondern eine Offenbarung und wirkt als solche. Hat ja schon Lessing den Vergleich zwischen Erziehung und Offenbarung gemacht. Man hat aber diese Bemerkung nicht gehörig gewürdigt, und daher bald wieder vergessen.

Ja das sind die Naturwissenschaften, wird man sagen, die beschäftigen sich eben mit dem sinnlichen Objekt; und es wäre lächerlich, das Objekt selber dem Lernenden vorzuenthalten. Nun, die lehrende Menschheit hat seiner Zeit auch diese Lächerlichkeit zuwege gebracht. Wie wenige Jahrhunderte ist es erst her, daß das Anatomisieren der menschlichen Leiche bei den medizinischen Fakultäten in Verruf war, daß sich nur empirisch gebildete Heilgehilfen und Bartscherer hiermit befaßten, und man die Heilmethoden ausschließlich aus den Büchern sog. Und wie wenige Jahrzehnte brauchen wir nur hinter uns zu blicken, um den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Gymnasien noch in den Händen von in dieser Beziehung unwissenden Theologen[3]) zu finden, die sich natürlich auch an ihre Bücher hielten, da sie selber in der wirklichen Natur nicht zu Hause waren.

Also so weit wollen wir das nicht von uns wegwerfen. Das Unkraut jätet unmittelbar an zu wuchern, wo die Energie, es schonungslos zu jäten, erlahmt.

1) Dies System ist in ethischer Richtung ausgebeutet durch Fr. W. Förster in dessen Jugendlehre 1906, S. 343, der sich auch so ausdrückt: die biologische Methode sei der morphologischen vorzuziehen. Ebenda S. 292.

2) In vollendeter Weise ist dies System von Dr. Giltay an der holl. landw. Akademie zu Wageningen in Anwendung gebracht. Vergl. hierüber Landw. Jahrbücher 1905, 6. Heft. Vergl. auch die interessanten Bemerkungen von Münsterberg in dessen Buch „Die Amerikaner" II. S. 37. Der berühmte Mathematiker und Physiker Franz Neumann erzählt dagegen aus seinen Schuljahren vom botanischen Unterricht, daß sie lateinische Pflanzennamen hätten auswendig lernen müssen, ohne auch nur zu ahnen, um welches Lehrfach es sich handele. Und das geschah an einem Berliner Gymnasium im Anfang des 19. Jahrhundert.

3) Obwohl es wieder gerade unter diesen Theologen viele gute Naturbeobachter gab. Aber das waren die Landpfarrer, die schon durch ihren Beruf mit der Wirklichkeit in Berührung waren, weniger die Lehrer von Profession.

Digitized by Google

Und wäre in der Sprachlehre nicht auch eine Methode möglich, die der Selbstbeobachtung, der Selbsttätigkeit überhaupt auf dem Gebiete der Naturwissenschaften an die Seite zu setzen wäre?

Auf dem Gymnasium, das ich seiner Zeit besuchte, hatte ich mehrere Jahre hindurch als Klassenordinarius denselben pedantischen Philologen, der unsere Liebe zu den alten Sprachen, wo sie etwa aufkeimen wollte, endgiltig zu Grunde richtete. Mehrere Jahre hindurch unglücklicherweise; denn derselbe wurde mit uns von der Klasse, die heute Untertertia heißt, zur Obertertia befördert. Als Ordinarius, der also den Unterricht im Lateinischen, nicht weniger als 8 Stunden in der Woche, leitete. Ich sehe noch häufig im Traume und im Wachen den grimmigen Herrn vor mir stehen, das Auge auf mich und meine Unwissenheit gerichtet und den Körper von nervösen Zuckungen der Gereiztheit, der Ungeduld und der Verachtung bewegt. Wie er in unerbittlicher grammatikalischer Logik aus mir herauszuziehen sich bemühte, was doch in dieser Situation der Verängstigung immer am allerschlechtesten gelingen wollte.

Wie erstaunte ich aber, als ich diesem grimmen Schulmonarchen in ganz anderer Situation wieder begegnete und ihn durchaus liebenswürdig und menschlich fand. Ich meldete mich nämlich zum Unterrichte im Englischen, das damals nicht obligatorisch war und wofür derselbe einen Privatkurs errichtet hatte. Und dieser Unterricht begann wie folgt. Er schrieb uns, die wir noch kein Wort englisch verstanden, den Satz an die Tafel: to err is human, übersetzte denselben, der uns schon wegen seines Inhalts interessierte, und machte anknüpfend an dieses Vorkommnis passende Bemerkungen über die Form des englischen Infinitivs u. s. w. Danach begannen wir direkt eine spaßhafte Geschichte zu lesen aus Tausend-und-eine-Nacht. Das ging zwar sehr langsam, aber trotzdem mit Vergnügen, da wir begriffen, warum wir die Wörter, die zunächst unten in den Fußnoten aufgespeichert waren, übersetzen mußten, und das Memorieren ging bei der Wiederholung der Wörter ganz von selbst. Die Wörter waren um der Sprache willen da, und nicht wie es im Lateinunterricht erschien, daß die unzusammenhängenden Sätze der Chrestomathie, die lediglich ihrer sprachlichen Eigenschaften wegen aus dem Livius herausgepickt waren und uns gar keinen wissenswerten Sinn gaben, bloß erfunden waren, die abstrakten Regeln der Grammatik zu illustrieren.

Die Erfahrung, die wir an diesem Lehrer gemacht hatten, wurde mir später deutlich. Derselbe war in seinem Herzen eigentlich Neuphilologe und nur durch die liebe Not an das Latein geschmiedet, das ihm selber noch manche Schwierigkeiten machte. Seine Strenge war zum Teil Aerger an der ihm selber ungeliebten Arbeit, und die Methode des Latein-Unterrichts durch Herkommen ihm auferlegt und er selber zu ungewandt, sich von derselben zu befreien. Aber, sobald er frei war von diesem Zwange, siegte auch bei ihm der gesunde Menschenverstand, und so folgte er im Englischen, das seine Liebhaberei war, der einzig rationellen Methode.

Der einzig rationellen Methode! Denn auch in den Buchwissenschaften gibt es ja Dinge, die, wenn man nur die Phantasie gebraucht, (die die Kinder gerne gebrauchen) der Sinnlichkeit nahe stehen, und das ist der Inhalt des Ausgesagten, das Erzählte. Am Fernsten steht derselben immer die grammatikalische Regel, die ja nur aussagt, wie erzählt werden soll und nicht einmal das Individuelle und Schöpferische dabei berührt, sondern den öden Zwang des Worts und seiner Beugungen. Nun ist das grammatikalisch verwaschene Englisch freilich etwas anderes wie das lapidare Lateinisch, das gerade großenteils wegen der weithin erkennbaren Logik seiner Formen betrieben wird. Aber damit ist nicht bewiesen, daß nicht auch im Lateinischen die hier angedeutete Methode möglich ist. Ich meine nicht die lediglich kursorische, die bloß liest und rasch

Digitized by Google

Bücher verschlingt, ohne sich um die Form zu kümmern oder gar die Form als lächerliche Willkürlichkeit verachtet. Hiermit erreicht man natürlich nicht den Zweck, den man sich mit dem Studium der alten Sprachen vorgesetzt. Ich eifre nur gegen die ganz unpädagogische (ja ganz unmenschliche) Häufung des Abstrakten, das sklavisch memoriert werden muß, wodurch man den menschlichen Geist zu einer niedrigeren und darum peinlichen Tätigkeit verdammt, wo er schöpferisch sein könnte. Ja schöpferisch, obwohl nicht in dem Sinne, daß er Neues schüfe, aber in dem Sinne, daß er früher Geschaffenes aber ihm noch nicht Bewußtes wieder und wieder schafft und dabei des Beglückenden der schöpferischen Tätigkeit sich bewußt wird, und dadurch gehoben auch das Geringe und das Mechanische mit in den Kauf nimmt.

Frisch in die Lektüre hinein. Ist sie in den Klassikern nicht enthalten, dann Lektüre geschaffen in gutem Latein und zugleich von interessantem Inhalt. Wenn der Cornelius Nepos denn wirklich, wie jetzt behauptet wird, kein so ganz gutes Latein geschrieben hat, dann ihn verbessert; die Geschichte des Livius etwas vereinfacht, obgleich es mir nahezu lächerlich vorkommt, daß geringe Stilfehler, jetzt kaum entdeckt, einem Quartaner das Sprachgefühl schädigen sollten. Sollte das unseren Philologen eine zu schwierige Aufgabe sein? Ich weiß von einem, der sich der Geduldsprobe unterwarf, Hermann und Dorothea ins Griechische zu übersetzen — weit schwieriger und ganz ohne Nutzen. Für die Anfänger aber lehrsame Anekdoten von äußerst einfacher Stilisierung. Doch nicht die sinnlosen Sätze, die bloß erfunden sind, um eine vorausbestimmte grammatikalische Regel zur Anschauung zu bringen. Gilt es eine wichtige Regel, so wird sie über lang oder kurz schon vorkommen. Kommt sie aber in den vielen Jahren des Unterrichts nicht vor, nun, dann ist auch nicht viel an der Kenntnis derselben verloren. Dann später und sobald wie möglich Virgil, der für die nicht Griechisch Lernenden wenigstens eine abgeschwächte Idee gibt von Homers unvergänglicher Poesie; noch später Horaz, der schon so viel von dem Empfinden des modernen Menschen in seinen Gedichten niederlegte, aber so wenig wie möglich Cicero, an dem sich nur die jungen Leute den deutschen Stil verderben, indem sie eine Ehre hineinlegen, dessen verwickelten Periodenbau nachzuahmen, ohne daß nur der Inhalt von dessen Schriften für diese Nachteile genügend entschädigte. Und dann bei der Lektüre scheinbar gelegentlich die grammatikalischen Regeln entwickelt, ja es darauf angelegt sie finden zu lassen. Dann wird der Spürsinn erweckt und ermuntert. Bei der allerersten Lektüre stoßen wir zuerst auf die Casus. Sind mehrere Formen aufgetaucht, der Dativ, der Accusativ, dann lasse man die Schüler eine Tabelle entwerfen, in welcher sie alle verzeichnet sind. So entsteht nach und nach eine Grammatik, aber kein willkürliches vorausverkündetes Gesetz, nach dem sie sich zu richten hätten, und das wie ein leidiger Zwang erscheint, sondern eine Quintessenz dessen, was man selber gefunden hat oder gefunden zu haben vermeint.

Ohne Zweifel wird eine solche durch den Schüler selbst geschriebene Grammatik, für die man erst viel später eine schon ausgearbeitete, als kostbares Vermächtnis des Fleißes Anderer substituieren sollte, nicht so vollständig sein wie die letztere. Aber was tut es? Vollständig exakt eine fremde Sprache schreiben lernt ohnehin nur der Fachgelehrte und dieser kaum. „Klein aber mein" ist die Devise des Selbsteroberten. Es ist genau damit, wie mit dem eigenen angelegten Herbarium, das auch viel weniger umfassend ist wie die große Sammlung des botanischen Instituts, aber für den Sammler einen ganz anderen Wert hat als die Einsicht in diese, den Wert des Selbsterlebten, des Selbstgeschaffenen. An jede Pflanze des eigenen Herbariums knüpft sich eine kleine Geschichte, und die Form, der Habitus, der Standort der selbstgepflückten Pflanze prägt sich

Digitized by Google

unauslöschlich ins Gedächtnis. Multum nec multa. Einiges gut zu kennen ist unendlich besser wie vieles oberflächlich.

Und dann: so viel wie möglich rationelle Erklärungen. Die logische Tätigkeit ist eben eine höhere wie die bloß gedächtnismäßige und muß an erster Stelle befriedigt werden. Da ist zum Beispiel das Deponens, das uns äußerst verblüfft, ein Zeitwort in einer passiven Form, das durch ein aktives übersetzt werden muß. Hier muß sogleich zur Erklärung ein Wort wie videor herbeigezogen werden, weil hier der logische Zusammenhang deutlich ist, da als ein gewisses Etwas gesehen werden und als ein gewisses Etwas erscheinen auch im Deutschen dasselbe ist. Und auch bei anderen Deponentien, muß man, wenn auch etwas steif und gezwungen, eine Uebersetzung in der passiven Form vorziehen, um diese Beziehung festzuhalten. Zum Beispiel gratulari, von Freude bewegt werden, oder etwas dergleichen.[1])

Woher kommt aber die verkehrte Methode, da die rationelle so auf der Hand liegt und schon so oft Versuche in dieser Richtung gemacht worden sind? Meine Antwort darauf ist: ausschließlich durch den Schlendrian, der überall um die Ecke blickt, wenn einem Lehrer Liebe zum Fach und Energie im Handeln verloren gegangen sind. Für den Lehrenden, der die Sache ja doch weiß (von vorne nach hinten, wie von hinten nach vorn, das gilt ihm gleich), ist es sehr viel einfacher, der Methode des Memorierens zu folgen als der Methode des Erklärens ad hoc, im gegebenen Augenblicke. So gibt ein Lehrer der bezeichneten Art einfach sein Pensum auf und hört es ab, und ist dabei vor jeder Ueberraschung sicher. Die Mühe der Lernenden kümmert ihn nicht; denn er erzwingt sich Gehorsam durch das Kommando. Die Unseligkeit der so Lernenden kennt er nicht; denn er ist der Jugend längst entwachsen.

Nach der Methode des Schlendrians, die man auch die scholastische nennen könnte, wird, wo sie geübt wird, ein Scheinerfolg erreicht, am Ende des Schuljahrs eine Summe von Wissen, die sich sehen lassen kann, aber von einem Wissen, das durch niedrige Geistestätigkeit errungen, ohne Freude besessen, bei der ersten Gelegenheit wieder vergessen wird; und nachdem das Gymnasium absolviert ist, werden von den so unterrichteten Schülern die Klassiker in eine Ecke gesteckt oder dem Trödler überantwortet auf Nimmerwiedersehen.

Auf den Universitäten, wo man sich dem ausgesuchten Fachstudium zuwendet, ist es wesentlich besser und gerade dem hier empfohlenen Prinzipe hat man sich in Deutschland im letzten halben Jahrhundert sehr genähert, namentlich dadurch, daß das frühere übliche Diktieren in den Vorträgen, die ja charakteristisch für das verlassene System noch immer „Vorlesungen" heißen, so gut wie ganz verlassen ist. Das System, das auch seiner Zeit von Goethe persifliert wurde, in dem bekannten:

Denn, was man schwarz auf weiß besitzt,
Kann man getrost nach Hause tragen.

hat jetzt so ziemlich aufgehört, und überall haben sich die seminaristischen Uebungen als wichtiges Unterrichtsmittel aufgetan, wobei eben die selbstschöpferische Tätigkeit mit ihren Segnungen in den Vordergrund tritt.

---

1) Das hier verteidigte Bestreben, beim Unterricht die subjektive Annehmlichkeit der Arbeit zu berücksichtigen, scheint zwar in Widerspruch mit dem auch von uns anerkannten Prinzip, gerade das Unangenehme der Arbeit als Mittel zu benutzen zur Stärkung des Willens. Wir meinen aber diesen Einwurf unberücksichtigt lassen zu können, da auch bei der besten Organisation der Arbeit, da die Bäume ja hier auch nicht in den Himmel wachsen, Unangenehmes genug übrig bleiben wird, an dem man dann den Willen um so besser üben kann, als wir in diesem Falle höhere Anforderungen an die Qualität des Geleisteten stellen können.

Digitized by Google

Aber in den Schulen ist es wohl öfter noch schlimm genug[1]), zum Beispiel auch im Geschichtsunterricht. Was gibt es Unsinnigeres als das Auswendiglernen endloser Tabellen mit Jahreszahlen von Schlachten oder Regierungsantritten. Das Beherrschen dieses Gedächtnisstoffes gibt nur den Schein einer Kenntnis, während wirkliche Kenntnis, die zu urteilen befähigt, gar nicht vorhanden ist. Ein brauchbarer Geschichtsunterricht beginnt immer mit Geschichten und Geschichtchen, die man in den unteren Klassen aus dem Altertume wählt, weil da die politischen Verhältnisse noch einfacher liegen und von dem kindlichen Verstande besser begriffen werden. Am besten ist immer Biographisches. Züge aus dem Leben bedeutender Männer, von denen ein jeder seine Zeit spiegelt. Interessant ist gerade das Detail, das erst wahre Einsicht gibt, und das, richtig vorgetragen, die Jugend beinahe ebenso fesselt, wie die Indianergeschichten, mit denen sich der Knabe einschließt, um sie zu verschlingen. Daß damit nur eine lückenhafte Kenntnis des Weltenlaufs erzielt wird — keine Not. Als ob eine lückenlose Reihe von Jahreszahlen von Herrscherhäusern und Schlachten wirklich eine volle Einsicht böte. Eine volle Einsicht in die Geschichte, wie ist sie auch nur möglich? Auch der Erwachsene erreicht sie nie oder nur in den seltensten Fällen.

Gewiß wird diese Reform gerade auf diesem Gebiete, wo die Fehler des alten Systems so besonders deutlich zu Tage liegen, nicht zum ersten Male gepredigt. Wie kommt es, daß man immer wieder in das als unhaltbar Erkannte zurückfällt? Sehr einfach. Weil eben der Schlendrian bequemer ist als die Anstrengung. Der Lehrer kann mit unendlich geringer Mühe die Zahlen, die bei ihm natürlich festsitzen, abhören, und die Abschätzung des Schülers in alle Schattierungen der Unwissenheit wird durch ein bloßes mechanisches Abhören erreicht. Mehr Liebe und Energie erfordert es, spannend zu erzählen. Auch ist diese schöne Kunst beinahe ganz verloren gegangen. Und doch wäre es das einzig Richtige, zu erzählen und die Schüler wieder erzählen lassen. Dabei kommen wieder die höheren Fähigkeiten in Uebung, das Begreifen der Pointe und die schöpferische Gestaltung. Und die freie Rede entwickelt die Persönlichkeit. Nur der Anfang in diesen Dingen ist schwer. Wer einmal die Freude geschmeckt hat an dieser Weise des Unterrichts, der kann gar nicht mehr zu dem mechanischen Abhören zurückkehren. Aber befangen in diesem, kommt man schwer heraus aus dem verhängnisvollen Zirkel, weil Faulheit der Jugend Mißstimmung des Lehrers unfehlbar erzeugt, und in dieser Mißstimmung bleibt dann nichts als mechanische Zucht, die äußerlich hilft aber auch wieder Maschinen von Menschen erzeugt.

Der Geographieunterricht ist natürlich eine Analogie zu dem in der Geschichte. Wozu ist es nötig, daß der Schüler die Städte und Flüsse unseres ganzen Planeten kenne, und was kennt er eigentlich davon, wenn er deren Namen herzuzählen weiß? Wenn aber geographisches Verständnis aufgegangen ist, wie rasch orientiert er sich in einem bis dahin unbekannten Lande, dessen wahre Geographie nur durch die eigene Anschauung beim Reisen erfaßt zu werden pflegt! Auch hier heißt es also beim Unterricht: multum nec multa. Das Vorlesen von Reisebeschreibungen mit Demonstrationen auf allen Schülern sichtbaren Karten wirkt immer am besten, und dann: selbst Touren mit der Jugend und auf alles Wichtige aufmerksam machen, auf die Gestaltung des Terrains Bachläufe, Vegetation im Tale und auf der Höhe, die Stellen, wo die Wohnstätten errichtet werden u. s. w. und das alles genau und anschaulich beschreiben

1) Oder, wenn es inzwischen gut geworden, um so besser. Meine Absicht ist nicht anzuklagen, sondern darauf zu weisen, daß die Gefahren der Wiederkehr immer vorhanden sind. Es handelt sich eben weniger um eine intellektuelle als um eine moralische Angelegenheit.

Digitized by Google

lassen, später die Sache mit den Werkzeugen des Geometers wiederholen, ist das nicht unendlich belehrender als die papierene Geographie trockener Lehrbücher, mit deren Memorieren man wieder nur den Schein eines Wissens erweckt, das in Wahrheit gar nicht vorhanden ist und Zeugnisse erwirbt, die wieder nur den Wert des Papiers haben auf das sie gedruckt sind, abzüglich der Verunreinigung, die diesem Papier durch Bedrucken und Beschreiben zu Teil geworden!

Am rationellsten wurde bisher noch immer der Rechenunterricht betrieben. Hier zwang eben die unmittelbare Kontrolle des praktischen Lebens zu Methoden, die wirklich brauchbare Resultate erzielen konnten; und zudem ist hier die graue Theorie, die sonst von den Pädagogen bequemlichkeitshalber so gerne bevorzugt wird, dem kindlichen Verstande noch nicht zugänglich. Also hier ist es von jeher gewesen die praktische Uebung auf der Tafel und im Kopfe, die bevorzugt wurde; und charakteristisch genug lautet auch das Urteil manch eines, der eine niedrige Schule verlassen: Rechnen ist das einzige, was ich dort gut gelernt. Aber trotzdem, wie zopfig sind doch noch viele Aufgaben der Rechenbüchlein, die auf den Schulen gebraucht werden! Diese Beispiele von einem Faß Wein, dessen Inhalt unter Mehreren so verteilt werden muß, daß der eine $^7/_{16}$, der zweite $^5/_{12}$ des Restes und so fort erhält, so verzwickt wie möglich und nur dazu geeignet, den souverainen Verstand des Schulmonarchen, der auch diese Aufgabe spielend löst, in einem ganz unverdienten Glanze erscheinen zu lassen. Ist es nicht viel praktischer, wie auf manchen englischen Schulen geschieht, den Kindern einen Fahrtenplan in die Hand zu geben und sie berechnen zu lassen: Wie reist man am raschesten von Berlin nach München, wie am billigsten u. s. w. und dann Prämien auszusetzen für Exaktheit und Schnelligkeit? Auch hiermit wird der Verstand geübt, aber an Dingen, die in der Wirklichkeit auch einmal vorkommen, während es jetzt passiert, daß einer, der sich die höchsten Nummern im kaufmännischen Rechnen erwarb, auf dem wirklichen Kaufmanns-Kontor sich als ganz unbrauchbar erweist.

In mehr als einer Beziehung berühren sich auch meine Vorschläge mit den in Amerika angebahnten Schulreformen,[1]) obgleich diese mehr auf die Moral abzielen, als auf die intellektuelle Entwicklung. Aber moralische und intellektuelle Entwicklung bedingen sich ja in einem Maße gegenseitig, daß alle Reformen auf dem einen Gebiete auch ihre Folgen auf dem andern haben. Hauptpunkte der amerikanischen Reform sind immer größere Freiheit der Kinder und zugleich den Unterricht fesselnder zu machen. Ob dazu ein theoretischer Moralunterricht, losgelöst von allem Dogmatischen der richtige Weg ist, ist allerdings eine besondere Frage. Aber das Fesselndermachen des Unterrichts kann ja nur geschehen dadurch, daß sich der Lehrer vornimmt, die höheren Tätigkeiten des Kindes so viel wie möglich in Anspruch zu nehmen, und dies fördert zugleich die sittliche Freiheit und dadurch die wahre Moralität. Durch diese innere Uebereinstimmung mit Bestrebungen, die von ganz anderen Dingen ihren Ausgang nehmen, zeigen sich natürlich die Fehler des alten Systems in besonders deutlichem Lichte.

---

1) Vgl. z. B. H. Th. Mark: Moral education in Amerikan-Schools, einheitlich dargestellt in dem vielgelesenen Buche von Fr. W. Förster: Jugendlehre 1906. Besonders charakteristisch ist auch der Ausspruch Herweys im Newyork Teacher Monograph: „Das tiefste und wertvollste im Kinde ist das Bestreben, ganz es selbst zu sein", bei Förster u. a. O. S. 167. Besonders wichtig ist auch bei diesen Bestrebungen der Hinweis, wie alles Moralische nicht bloß seine objektive Seite hat (platt utilitaristisch ist), sondern auch auf das Subjekt zurückwirkt. In dieser Beziehung stehen z. B. die französischen Bestrebungen auf diesem Gebiete gegen die anderer Nationen zurück, (ebenda S. 200). Dieser Gesichtspunkt berührt sich also deutlich mit dem, von welchem in dieser Untersuchung ausgegangen wurde.

Digitized by Google

Ich selber habe mich in meiner eigenen Dozententätigkeit immer am wohlsten dabei befunden, wenn ich:

1. den an sich trockenen Gegenstand, den ich zu dozieren hatte, weniger im abstrakten Sinne systematisch, aber sorgfältig so anordnete, daß er am meisten Aussicht hatte, die Aufmerksamkeit der Hörenden zu fesseln,
2. überall mehr zu achten auf die Vollständigkeit des Gegebenen hinsichtlich Gewißheit und Logik des Zusammenhangs als auf die Vollständigkeit des behandelten Stoffs überhaupt,
3. daß ich während des Vortrags nur ganz kurze Notizen von Zahlen und dergleichen machen ließ,
4. eine vollständige Ausarbeitung des Gehörten unmittelbar aus dem frischen Gedächtnis heraus empfahl,
5. einen großen Wert legte auf seminaristische Uebungen, unter denen der freie Vortrag der einzelnen Schüler, jeder über einen andern einigermaßen abgeänderten Unterteil des Gehörten die Hauptsache war.

So war die Aufmerksamkeit immer groß, und mit Schwierigkeiten der Disziplin habe ich niemals zu tun gehabt.[1])

Zum Schlusse möchte ich bemerken: das was hier von dem Unterricht gesagt wurde, auch Geltung hat für die Schriftstellerei, die ja auch in den meisten Fällen auf eine Belehrung hinauszulaufen pflegt, mag sie nun von höherer oder von niederer Art sein. Selbst die reine Unterhaltungslektüre hat meist noch ein belehrendes Element, gilt es auch meist auf einem Gebiete, das nicht immer ernstlich wissenswert gefunden werden wird. Die Kunst der unterhaltenden Belehrung ist auch hier die, daß der Lernende sich nicht als passiv, sondern als aktiv empfinde. Er muß angeregt werden, daß ihn der Geist eines Suchenden und Forschenden ergreift. Das gelingt meist dadurch, daß man die Wissenschaft, auch den Teil, der dem Lehrenden schon als ein fertiger erscheint, als einen werdenden vorstellt, die erst unter den Fragen, die man an die Dinge richtet, ihre Gestalt gewinnt. Bei alledem handelt es sich um etwas Künstlerisches, um eine Erweckung einer Illusion bei dem Lernenden, um Phantasie bei dem Lehrenden, um die Phantasie, als befände sich die Wissenschaft noch in einem Zustande, den sie bereits verlassen hat.

Aber so ist es genau bei dem guten Lehrer. Das Banausentum des Lehrers und Schriftstellers, die sog. Trockenheit, versetzt in den Zustand des Passiven und Rezeptiven, einer für intelligente Hörer und Leser untergeordneten Tätigkeit, welche das Interesse bald ermatten läßt.

Heidelberg. Adolf Mayer.

Redaktionelle Nachschrift. Der Verfasser obigen Aufsatzes bezeichnet sich als Opfer eines wenig glücklich geführten Gymnasiums und hat besonders einen Lehrer in böser Erinnerung, der ihm in mittleren Klassen Lateinunterricht gegeben hat, einen Mann, der ihm im englischen Unterricht einen sehr liebenswürdigen und anregenden Eindruck machte, aber den eines grimmigen Tyrannen als Lehrer des Lateins, das er gegen Neigung unterrichtete und das „ihm selber noch manche Schwierigkeiten bereitete". Sicher ist die Schilderung von diesem Herrn und von Anderem, was Verfasser erlebt hat, durchaus real; aber wenn er die Behauptung aufstellt, daß damals in den höheren Schulen Deutschlands „vorherrschend tote Buchstabengelehrsamkeit, das Maschinenmäßige in voller Blüte" zu finden gewesen sei, so ist das ein Satz, den er sicher nicht zu beweisen vermöchte. Die Fälle, in denen es vor

1) Freilich handelte es sich um Schüler im Alter von Primanern und jüngeren Studenten, die aber meist durch die Trockenheit des Stoffs an sich den Allotria nicht ganz abhold waren.

Digitized by Google

40, 50 Jahren ganz anders stand, sind nach Zeugnissen von damals Unterrichteten, die noch jetzt mit wärmster Anerkennung ihrer Schulen und ihrer Lehrer gedenken, so zahlreich, daß grundverkehrtes Unterrichtsverfahren keineswegs als damals vorherrschend bezeichnet werden kann.

Noch viel weniger freilich darf das von dem gegenwärtigen Zustande behauptet werden, soweit es sich um deutsche Schulen handelt, während mir meine in außerdeutschen Anstalten gemachten Beobachtungen allerdings durchaus verwerfliche Unterrichtsmethoden in großem Umfang gezeigt haben. Und speziell die Meinung, daß Schlendrian falsches Verfahren veranlasse, paßt auf die heutige deutsche Lehrerwelt sehr schlecht. Ich habe in verschiedenen deutschen Staaten das gerade Gegenteil von Schlendrian, eifriges Streben nach weiterer Verbesserung der Lehrmethode, in allen von mir besuchten Anstalten gefunden (bisweilen auch ein altes gutes Verfahren bei dem Suchen nach neuem besserem zum Schaden des Unterrichts aufgegeben gesehen). Wenn die auf S. 234 gegebene Schilderung des Schlendrians und seines Grundes in Schülererfahrungen des Verfassers begründet ist, so ist andererseits sicher, daß die Vorstellung von der weiten Verbreitung des geschilderten Mißstandes auch an den Schulen der Gegenwart in stärkstem Widerspruch mit der Wirklichkeit steht. Man kann mit Fug und Recht behaupten, daß die höhere Lehrerschaft Deutschlands heute von keinem anderen Stande in Pflichttreue und Streben nach Vervollkommnung übertroffen wird.

Doch der Verfasser will ja, wie er ausdrücklich versichert, nicht anklagen, sondern nur gewisse Unterrichtsmethoden als allein richtig, andere als verkehrt erweisen, und da ist ihm vollkommen Recht zu geben, wenn er das Verfahren verwirft, das gedächtnismäßiges Aneignen eines Lehrstoffes zum einzigen oder doch Hauptziel des Unterrichts macht, und wenn er verlangt, daß die Schüler auch zu eigenem Finden auf sprachlichem Gebiete wie auf dem der sogenannten Realien angeleitet und angehalten werden. Wer wollte zweifeln, daß durch solches Verfahren nicht bloß die Verstandbildung wesentlich gefördert, sondern auch die Arbeitsfreudigkeit erhöht wird? Jedoch darf nicht vergessen werden, daß es ein schädliches Zuviel von Verminderung der Gedächtnisarbeit gibt und ein Zuviel von Anwendung der induktiven Methode. Nachdem im 17. und 18. Jahrhundert Manche in radikaler Weise gefordert hatten, daß alles Auswendiglernen aus den Schulen verbannt werde, hat im vorigen Jahrhundert unter den hervorragenden Pädagogikern auch Herbart der Gedächtnisarbeit im höheren wie niederen Unterricht einen bedeutenden Platz eingeräumt. Und wie viele haben doch schon das Auswendiglernen, das sie in der Jugend leisten mußten, in späteren Jahren gesegnet! In den hochinteressanten „Erinnerungen eines Neunzigjährigen", Eduard Zellers, findet sich z. B. solche Bemerkung. Auch wäre es sehr irrig, wenn man meinte, daß solche Arbeit den Schülern durchweg unlieb sei. Die induktive Unterrichtsmethode aber, welche darauf ausgeht, daß die Schüler selbst allgemeine Wahrheiten aus Einzelbeobachtungen gewinnen, kostet, wenn ihre Anwendung nicht in den richtigen Grenzen gehalten wird, ein Zeitmaß, dem keineswegs die daraus erwachsende Förderung der Schüler entspricht, ja das Verfahren führt zu reinem Zeitverlust, wenn der Lehrer es nicht sorglich auf Fälle beschränkt, wo die Knaben induktiv zum Ziel gelangen können. In der Theorie macht sich die weitgehendste Verwendung dieser Methode sehr schön, in der Praxis aber ergeben sich ganz entschiedene Schranken. Sie würden sich auch ergeben bei Ausführung des vom Verfasser gemachten Vorschlages, wonach die Gymnasiasten sich von der untersten Stufe an selbst allmählich eine lateinische Grammatik herstellen sollten.

Einzelne Vorschläge des Verfassers, wie sie sich besonders auf S. 233 finden, sind lange verwirklicht. Seit längerer Zeit gibt es z. B. Ausgaben des Cornelius Nepos, in denen sachliche Unrichtigkeiten und Abweichungen von der ciceronianischen Latinität beseitigt sind. Die Zahl der Lehrer aber, die wegen dieser Abweichungen den Nepos aus der Schule verbannt wünschten, ist stets ebenso klein gewesen, wie die Zahl derer, denen die livianische Latinität pädagogische Bedenken erregte. Die sinnlosen erfundenen Sätze, erfunden nur, um eine grammatische Regel zur Anschauung zu bringen, sind jetzt in allen guten Grammatiken

Digitized by Google

vernünftigen Beispielen aus Autoren gewichen. Im Geschichtsunterricht erzählt jeder verständige Lehrer und läßt die Schüler wiedererzählen. Bei verschiedenen vom Verfasser ausgesprochenen Wünschen ist mir der Wunsch gekommen, er möchte einmal Gelegenheit haben, sich in einer ordentlichen höheren Schule über den gegenwärtigen Betrieb zu unterrichten. Er würde da Vieles sehr anders finden, als er es sich vorstellt, z. B. finden, daß im lateinischen Anfangsunterricht nicht von der Grammatik ausgegangen wird, sondern von einem Übungsbuch, in dem auf einzelne lateinische Sätze sehr bald kleine Erzählungen folgen und daß rationelle Erklärungen der Spracherscheinungen in reichlicher Menge schon auf den unteren Stufen gegeben werden.

Wenn aber Verfasser verlangt, von Cicero solle so wenig wie möglich gelesen werden, weil die Schüler eine Ehre hineinlegten, in den deutschen Aufsätzen dessen verwickelten Periodenbau nachzuahmen, so bestreite ich durchaus die Richtigkeit der Behauptung, mit der der Verfasser sein Verlangen begründet und über die sich nicht Wenige arg verwundern werden. Aber auch durch andere Gründe läßt sich m. E. das Verlangen nicht rechtfertigen. Ich denke dabei außer Anderem an Cicero als historische Quelle. P. Cauer hat einmal, wie ich mich erinnere, erzählt, daß er seiner Prima in Düsseldorf eines Tages die Wahl ließ, ob eine Stunde, die er an Stelle eines Kollegen übernahm, mit der Lektüre des Homer oder des Cicero ausgefüllt werden solle. Und, als die Majorität sich für Cicero entschied, und er nach dem Grunde dieser Wahl fragte, erhielt er die Antwort, daß der römische Redner (von dem gerade eine Schrift gelesen wurde, die interessante Einblicke in die damaligen öffentlichen Zustände gewährte) deswegen vorgezogen werde, weil man hier Wirklichkeit kennen lerne.

In Summa: Die Arbeitsfreudigkeit erkennen wir als ein hochwichtiges Unterrichtsprinzip durchaus an und ebenso, daß ein Hauptmittel zu ihrer Erzielung die Methode sei, die die Schüler nicht bloß aufzunehmen und zu reproduzieren nötigt, sondern sie zu selbständigerer Tätigkeit veranlaßt. Wir halten aber die Art, wie dieses Mittel nach des Verfassers Meinung angewandt werden soll, nicht durchweg für richtig, und für stark unrichtig die Anschauung, die er von dem an deutschen höheren Schulen üblichen Betrieb hat: denn wenn er auch in den einleitenden Worten erklärt, daß er sich nicht für kompetent erachte, aus den eigenen unglücklichen Schulerfahrungen allgemeinere Schlüsse zu ziehen, so zeigt doch, meinen wir, seine obige Darstellung, daß er sich eine allgemeinere Vorstellung von unserem höheren Schulwesen nach jenen Erfahrungen gebildet hat. U.

Literarische Anzeigen.

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. 1) Von deutscher Art und Arbeit. XXIII und 478 Seiten. 2) Des Menschen Sein und Werden. XXXII und 395 Seiten. Unter Mitwirkung von H. Dade, R. Deutsch, A. Dominicus, K. Dove, E. Fuchs, P. Klopfer, E. Koerber, O. Lyon, E. Maier, G. Maier, C. v. Maltzahn, † A. v. Reinhardt, F. A. Schmidt, O. Schnabel, G. Steinhausen, A. Thieme, G. Wolff bei dem ersten Teil, und von R. Bürkner, E. Fuchs, F. A. Schmidt, E. Teichmann, K. Vorländer, A. Witting, Th. Zielinski beim zweiten. Mit zweimal vier Zeichnungen von A. Kolb. 1909. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. 8°.

Mit aufrichtiger Freude zeigen wir ein Werk an, das sich ein schönes, hohes Ziel gesteckt hat, die Einführung deutscher Jünglinge in unser öffentliches und privates Leben, in Politik und Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst, Lebensführung und Lebensanschauung. Fürwahr ein periculosae plenum opus aleae. Die Eigenartigkeit dieser Unternehmung wird noch dadurch gehoben, daß nicht ein bekannter Gelehrter oder Schriftsteller die Anregung gegeben und die Mitarbeiter geworben hat, sondern einer unserer ersten Verleger, der Chef der Weltfirma B. G. Teubner, Herr Dr. Alfred Giesecke, der ja nicht nur ein Geschäftsmann großen Stiles ist, sondern auch ein geschulter Philologe, ein Freund und

Digitized by Google

Förderer der Wissenschaft wie der Schule, insbesondere unseres humanistischen Gymnasiums. Sind wir schon lange gewohnt, ihn mit Freuden auf unsern Versammlungen als regelmäßigen Teilnehmer zu begrüßen, so tritt er jetzt selbsttätig in unsere Reihen und hilft uns an unserm Werk der Erziehung der uns anvertrauten Jugend, und zwar in erster Linie durch Griechen und Römer. Ein Rückblick und Ausblick tut sich dem Leser auf, den wir uns zunächst auf der Wende von schulmäßiger Gebundenheit zu freier Wissenschaftlichkeit zu denken haben. Es mögen folgende Gedanken und Erwägungen gewesen sein, die den Herausgeber bei seinem Unternehmen bestimmend geleitet haben. Wenn heute ein Achtzehnjähriger auf den Markt des Lebens hinaustritt, so umtönt ihn ein vielstimmiger Chor von werbenden, lockenden Stimmen. Er soll sich nicht nur seine Berufsbildung erwerben, sondern, was wichtiger ist, seine Welt- und Lebensanschauung, und er sieht da vor sich eine Fülle von Führern und Erziehern, und zwar nicht nur Lehrer und Freunde, sondern Zeitungen und Bücher, große nnd kleine, von denen die bedenklichsten am lautesten die Stimme zu erheben pflegen. Da schaut er wohl oft sich um nach einem ruhigen, besonnenen, wohlwollenden Führer, der ihn nicht für eine Richtung oder Sekte marktschreierisch einfangen, sondern unterrichten, aufklären, belehren will, damit er dann selbst seine Wahl treffe. Das akademische Leben ist komplizierter geworden, als es zur Zeit unserer Jugend war. Das öffentliche Leben mit seinen tausend Problemen und Nöten drängt sich schon dem Studenten auf und fordert gebieterisch seine Stellungnahme. Dreiste Agitatoren ziehen auf Beute herum und stellen ihre Netze für die Unerfahrenen auf; der Impressionismus, der in der Kunst abgewirtschaftet hat, wirft sich auf die Ethik, die Pädagogik, die Politik, ja selbst auf die Wissenschaft. Je kategorischer ein moderner Weltverbesserer seine Behauptungen aufstellt, desto sicherer ist sein Erfolg, wenigstens für einige Zeit und einige Kreise. Aber solche Vorgänge beeinträchtigen oft schmerzlich die Entwicklung strebender, bildungsfähiger Jugend, bringen Verwirrung in die mit Ueberlegung getroffene Berufswahl und stürzen die Söhne wie die Eltern oft in arge Not. Wer Gelegenheit hat, in den Bildungsgang zahlreicher Studenten einen Blick zu tun, wird sich nur zu oft über den Mangel an Zucht und Methode, an Plan und Ziel entsetzen und die schmählich vergeudete Zeit und Kraft beklagen. Nach schweren äußern wie innern Kämpfen findet dann ein solcher Verirrter den Rückweg zu Pflicht und Studium und muß oft teuer den Irrweg mit schmerzlichen Lebenserfahrungen bezahlen.

Solchem Irregehen entgegenzuarbeiten ist die Aufgabe unseres Jugendbuches. Auf allen in Betracht kommenden Gebieten will es die maßgebenden Prinzipien feststellen, will Richtlinien ziehen, die Augen öffnen, das Gewissen schärfen, Geist und Gemüt gleichmäßig interessieren und vor allem auch für die Erhaltung leiblicher Gesundheit und Spannkraft verständige Winke geben. Die Welt- und Lebensanschauung sämtlicher Mitarbeiter ist christlich, aber frei von aller dogmatischen oder konfessionellen Beschränktheit, und historisch, aber bei unbefangener und herzlicher Anerkennung aller wahrhaften Errungenschaften der realistischen Wissenschaften wie der Technik. Nirgends findet sich ein ungesundes Festhalten veralteter Anschauungen, aber ebenso wenig ein uferloses Schweifen nach phantastischen Zukunftsträumen. Voll echten Wirklichkeitssinns, und doch von reinem Idealismus getragen, entwerfen die zahlreichen und doch nach einem einheitlichen Plan arbeitenden Verfasser ein Bild der Welt und des Menschenlebens, das allen Uebertreibungen nach rechts oder links fernbleibt und das daher von allen gebilligt werden kann, die nicht im Banne der Partei oder der Tendenz die Unbefangenheit eingebüßt haben. Ein Eingehen auf Einzelheiten verbot natürlich der Plan des Werkes; es soll orientierend belehren und auf die Literatur hinweisen, die die erste Belehrung fortzusetzen geeignet ist. Der Stil ist, dem Zwecke des Werkes gemäß, fast durchweg ruhig uud ausgeglichen; nur in einzelnen Abschnitten tritt eine temperamentvolle Persönlichkeit, wie z. B. Thaddaeus Zielinski, kräftiger hervor. Im allgemeinen darf man ja nicht erwarten, daß überall erste Autoritäten die einzelnen Abschnitte bearbeiteten. Es fehlt nicht an bekannten Namen, aber im Durchschnitt sind es mit Recht nicht die produktiven, sondern die referierenden Kräfte, die zu Worte kommen. Obgleich aber nicht alle Namen durch frühere Leistungen einem größeren Publikum bekannt sein dürften, muß man es wahrheitsgemäß dem Herausgeber bezeugen, daß seine Wahl durchweg glücklich gewesen ist, daß keiner ausfällt, ja daß einige ihre Aufgabe sogar vortrefflich gelöst haben.

Es ist nun nicht leicht, eine Vorstellung von dem Werke zu erwecken. Beide Bände beginnen und schließen mit Citaten aus unseren Dichtern und Denkern, die A. Giesecke mit feinem Gefühl ausgesucht hat. Dann beginnen die Abschnitte, die das deutsche Reich nach allen Seiten behandeln, sodann die Volkswirtschaft, den Staat und den Staatsbürger, endlich den

Digitized by Google

Beruf, der nicht nur im allgemeinen abgehandelt, sondern auch nach 16 Richtungen hin spezialisiert wird. Wir möchten in unserer Anzeige nicht gar so stark ins einzelne gehen, da wir wohl von jedem Abschnitt etwas Freundliches zu sagen hätten. Für besonders zweckmäßig halten wir die Ausführungen des bekannten Kulturhistorikers Steinhausen über deutsche Nationalfehler sowie die durch Einsicht und Billigkeit ausgezeichneten Ausführungen des Stadtschulrats Lyon über das Bildungswesen u. ä. Ein starker Anteil an der Arbeit ist Gustav Maier zugefallen, der nach dem Adreßbuch „Wer ists?" früher Bankdirektor war und jetzt als Schriftsteller in Zürich lebt; wir finden die Wahl des Referenten durchaus durch die Artikel gerechtfertigt. Recht wohl gelungen sind die Vorstellungen der Berufsarten, wobei wir nur auf S 427 einen kleinen Irrtum notieren wollen; Friedrich der Große konnte schwerlich 1788 die Reifeprüfung schaffen. Der zweite Band bringt den allgemeinen Teil, indem zunächst der Bonner Mediziner Schmidt über das Leibliche referiert, Vorländer über die Seele; insbesondere diese Einführung in die Psychologie hat uns einen vorzüglichen Eindruck gemacht, so daß wir sie allen Lehrern empfehlen, die philosophische Propädeutik in Prima unterrichten. Der Glanzpunkt des Bandes ist das Kapitel von der Entwicklung der geistigen Kultur, sowie das von der Wissenschaft, wo Zielinski uns mit einem erstaunlichen Reichtum von Gedanken in glänzender Form überschüttet; er ist unzweifelhaft der erste unter den lebenden Philologen, die es verstehen, unserer vielverkannten Wissenschaft die Sympathien der Urteilsfähigen zu gewinnen. Die letzten Abschnitte sind zwei Geistlichen anvertraut, von denen Superintendent Bürkner auf den Pfaden des „Kunstwarts" in die Kunstprobleme geschickt einführt, vielleicht mit Ausnahme des Scherzes auf S. 246; wir leiden bald mehr an Ueber-, als an Unterschätzung der Kunst, da das moderne Aesthetentum geradezu gemeinschädlich wirkt. Das Schlußkapitel hat Pfarrer Fuchs geschrieben, nach unserm Geschmack etwas zu feierlich; die Gesinnung ist gewiß gut und löblich, sie ermangelt aber eines gesunden Wirklichkeitssinns. Weniger würde hier mehr sein.

Nach dieser leider in Rücksicht auf den Raum nur knappen Besprechung bezeugen wir dem Herausgeber wie seinen Mitarbeitern, daß sie ihrem Ziel so nahe gekommen sind, wie es bei einem ersten Anlauf nur möglich war; wir zweifeln nicht, daß das Werk bei jeder neuen Auflage Verbesserungen erfahren und so seinem schönen Ziele immer näher kommen wird.

Zum Schluß noch ein Wort über die Ausstattung. Papier und Druck sind gut; nur sollte bei jedem Absatz die erste Zeile etwas eingerückt werden, weil es das Lesen bekanntlich erleichtert.[1]) Nicht einverstanden sind wir mit dem Leinwandband, der uns zu grob und daher unschön erscheint, aber noch weniger mit den Bildern. Herr Kolb ist wohl ein Klinger-Schüler und daher so herb und symbolisch. Aber seinen Darstellungen fehlt die Klarheit. Was soll der halbnackte Germane, der wütend auf einen Baum (oder ist es ein Eberkopf? loshaut? Auf dem zweiten Bilde haben wir lange zu dem einen Bein den dazu gehörenden Leib gesucht, erlauben uns auch den Ausdruck des Aepfel empfangenden Jünglings etwas stumpfsinnig zu finden, so wie bei gewissen Rekruten polnischer Zunge. Ganz merkwürdig ist die Vorliebe für Pferde. Was soll der Gaul neben der heimwandernden Familie? Was der von einem nackten Jüngling und einer kräftigen Maid geführte? Die empfohlenen Bücher sind etwas einseitig aus dem Verlage von B. G. Teubner gewählt; es gibt auch anderswo noch recht Empfehlenswertes.

Alles in allem, ein prächtiges Weihnachtsgeschenk für unsere Primaner, aber auch für Studenten und Erzieher, Väter, Mütter und Lehrer. Friedrich Aly.

Die **Hellenische Kultur,** dargestellt von **F. Baumgarten, F. Poland, R. Wagner,** 2. stark verm. Aufl. Leipzig 1908, geb. 12 *Mk.* X u. 527.

Das schnelle Erscheinen einer zweiten Auflage dieses inhaltsreichen Werkes stellt dem deutschen Publikum wie dem Buche ein gleich gutes Zeugnis aus. Es mag vielleicht befremden, daß eine Lösung der großen Aufgabe, einen *βίος Ἑλλάδος* zu schreiben, der die Resultate mühevoller Einzelforschung in ihren großen Zusammenhängen als Ganzes darstellt, in einem im besten Sinne populären Werke versucht ist. Und doch hat diese Erscheinung ihre gute Berechtigung. Unsere Wissenschaft darf nicht auf die vollendete Lösung eines annähernd unlösbaren Problems warten, sie muß sich spezialisieren und doch mit dem Publikum Fühlung behalten; und so danken wir es diesen drei Männern, wenn sie das

---

1) Da das Fehlen des Einrückens im Anfang eines neuen Absatzes geradezu anfängt Mode zu werden, so möchten auch wir uns dagegen mit Entschiedenheit aussprechen. Die Sache ist nach unserer Meinung ebenso unschön wie unpraktisch. Je deutlicher die Abschnitte markiert werden, desto mehr wird das Verständnis erleichtert und desto wohltuender ist der Anblick für das Auge. U.

Digitized by Google

Wagnis mit gutem Erfolg unternahmen und im Begriff stehen, die versprochene 2. Hälfte uns mit dem gleichen reichen Anschauungsmaterial und zu ähnlich wohlfeilem Preise zu schenken.

Ein Bild griechischen Lebens und Schaffens von den Tagen Minos, des Großen, bis auf die Schlacht von Chäronea, mit deren Denkmal der Band wirkungsvoll schließt. Drei große Epochen, Altertum, Mittelalter und Blütezeit, werden geschieden, denen ein kurzer Abriß über Land und Leute, Sprache und Religion vorangeht, belebt vor allem durch vorzügliche Bilder griechischer Landschaften. Schon ein rasches Durchblättern zeigt, daß die Erscheinungsformen griechischen Lebens nahezu erschöpfend behandelt sind. In buntem Wechsel ziehen Bilder aus Kunst und Literatur, Staat, Familie und Gottesdienst vor unserm Auge vorüber, wir sehen den Jüngling in der Palästra, und die Frau am Webstuhl, den Künstler bei der Arbeit und den Krieger im Felde. In gleicher Weise kommt Größtes und Kleinstes zu seinem Recht. Die Lektüre ist erleichtert durch Verzicht auf griechische Typen und Uebersetzungen ungewöhnlicher Ausdrücke.

Das Kapitel vom griechischen Altertum, der Zeit vor der Wanderung, ist ganz von Baumgartens Hand, von wohltuender Einheitlichkeit, die jedoch bei der durch die Fülle des Stoffes geforderten Vielheit der Verfasser auch sonst nicht ohne Erfolg angestrebt ist. Hier zeigt die 2. Auflage einen bedeutenden Zuwachs, indem die altkretische Kultur der Kephtiuleute scharf umrissen in ihrer großen Bedeutung für die sog. Mykenische Zeit des griechischen Landes gezeichnet ist. Man findet mit Vergnügen Allerneuestes und ist wohl zu der Hoffnung berechtigt, in einer 3. Auflage ein gleiches Schritthalten mit den Fortschritten der Wissenschaft zu finden. Ob es berechtigt ist, die „hellenische" Kultur mit einem Kapitel über die unhellenischen Urkreter zu beginnen, könnte fraglich sein. Zum Verständnis der Heldenzeit sind diese Funde allerdings nicht zu entbehren, und man möchte sogar wünschen, auch die ägyptischen und orientalischen Vorläufer griechischer Kunstformen stärker herangezogen zu sehen. Die Hellenen haben überallher gelernt, was sich durch einige Abbildungen leicht zeigen ließe, um gerade dadurch die charakteristischen Kennzeichen des orientalisierenden Stiles erkennbar zu machen.

Mittelalter und Blütezeit haben die Herren Verfasser so unter sich geteilt, daß Poland das, was man früher wenig glücklich Altertümer nannte, übernahm, Baumgarten die Kunstgeschichte darstellte und Wagner einen etwas kurzgefaßten Abriß der griechischen Literatur gab.

Ueberall herrscht lebendige und anschauliche Erzählungskunst, die Freude an dieser Jugendzeit der europäischen Kultur erwecken kann und wird. Ueber den Ausführungen Polands lagert ein feiner Duft von altmodischem Klassizismus. Es berührt sympathisch, wenn er die Hellenen den gemütvollen Völkern zurechnet, oder versichert, der Hymenäus habe sich stets von Zoterei ferngehalten, oder in der apotropäischen Gebetsstellung „den freien selbstbewußten Aufschwung der Griechenseele" erkennt. Ob das alles ganz richtig ist? Eine Gefahr liegt ferner in der Ausnutzung der homerischen Gedichte zu Sittenschilderungen, da hier eine Scheidung der Zeiten vor und nach der Wanderung sehr schwer ist. Immerhin eine Fülle von anregenden Mitteilungen, hinreichend durch Vasenbilder unterstützt.[1]) Die Bedeutung der großen Tyrannen ist wohl etwas unterschätzt. Auch vermisse ich hier, wie in der Literaturgeschichte, eine richtige Wertung des Joniertums, das überall in Hellas den Sauerteig abgibt, um die Dumpfheit der helladischen Kleinstaaterei zu durchsetzen. Der Zweck des Buches mag manche Zahmheit, z. B. in der Beurteilung der Päderastie S. 83 und in der Darstellung der Sittengeschichte des 4. Jahrhunderts, ja selbst die etwas prüde Zurechtmachung einiger Bilder entschuldigen.

Etwas frostig ist die Aufzählung der aus den Staatsaltertümern mitteilenswerten Einzelheiten. Man vermißt vor allem ein anschauliches Bild der großen Leistungsfähigkeit des atheniſchen Staatshaushaltes, selbst in den kritischen Jahren 404 und 337. An Einzelheiten könnte manches fehlen, dagegen sind die Liturgien und ihre Ablösung nicht gewürdigt, überhaupt Athen als Großstadt in ihrer kulturellen Vereinzelung nicht genug hervorgehoben. Athen ist nicht Hellas; daher halte ich den Hinweis auf den kommenden Verfall (im Schlußparagraphen) für verfehlt. Hoffentlich vertreten die Herren Verfasser bei Abfassung des 2. Bandes einen anderen Standpunkt.

Ganz unnachahmlich frisch, mit gutem Abbildungsmaterial versehen und über die neuesten Funde orientierend sind die beiden Kapitel der Kunstgeschichte. Es soll dem Leser überlassen bleiben, Text und Bild auf sich wirken zu lassen, um einen Hauch

1) Einige Ausdrücke könnten fehlen: Die „edlen" Asymneten S. 82, die Schilderung der schwarzen Suppe S. 85 und manche andere Anekdote, „der heute so schwer vermißte Taler" S. 92 u. a.

Digitized by Google

helleniſcher Anmut zu empfinden. Vor allem zu rühmen iſt die ſtarke Heranziehung der Malerei, jener Kunſt, die wegen ihres vergänglichen Materials am ſchwerſten unter den Unbilden der Zeit gelitten hat, aber darum nicht weniger bedeutungsvoll geweſen iſt. Man ſähe aber gern außer den zahlreichen mitgeteilten inhaltlich intereſſanten Vaſenbildern einige ſtiliſtiſch getreue Exempel für die Entwicklung des rotfigurigen Stils bis 400. Auch der geometriſche Stil iſt etwas ſchlecht fortgekommen. Sehr gefallen wird die reiche Beigabe von Rekonſtruktionen,[1]) obgleich hier noch vieles gebeſſert werden kann. Abb. 52, 218, 214 könnten ganz fehlen.

Endlich die Literaturgeſchichte (den Titel Schrifttum halte ich für eine unnötige und unzutreffende Verdeutſchung). Auch ſie hat in 2 Kapiteln eine lebendige und recht vollſtändige Behandlung erfahren. Nur hat hier die Zweiteilung, ſowie die geſonderte Behandlung der einzelnen Gattungen eines der Hauptziele beeinträchtigt. Wenn Hekataios S. 221 in kurzen Andeutungen angeführt iſt, ſo fehlt für Herodot S. 471 jede Anknüpfung des Verſtändniſſes, auch die Geographie kommt zu kurz. Die Rhetorik nach Ephorus, Antiphon nach Thukydides zu beſprechen führt zu irrtümlichen Vorſtellungen, Hippokrates gehört eng zu Herodot, die Sophiſtik zu Euripides. Plato und Ariſtoteles ſind zu nah zuſammengerückt, ſodaß die ſpekulative Seite des letzteren auf Koſten der exakten Wiſſenſchaften betont iſt. Man vermißt Betonung der Grundlinien zur Verbindung des ſchaffenden Künſtlers mit dem Milieu, dem er nicht bloß entſtammt, ſondern das er gleichzeitig reformiert. Immerhin iſt das, was Wagner gibt, zuverläſſig und gut geſchrieben. Wir werden ihm dankbar ſein, wenn er uns fernerhin hilft, die Reſultate der Wiſſenſchaft, ſofern ſie ſich als dauerhaft erweiſen, dem Publikum, vor allem der Schule ſchnell und in hübſcher Form zugänglich zu machen.

Zum Schluß noch eine Bitte. Es iſt unwichtig, wenn der Referent ein oder die andere Abbildung (älteſte Münzen, ein Richtertäfelchen, Inſchriften vor allem wegen der ornamentalen Bedeutung der Schriftzeichen, Beiſpiele des phönizischen Miſchſtils u. a) vermißt, auch die Karte könnte einfacher und überſichtlicher ſein; viel wünſchenswerter wäre ein möglichſt kurzes Literaturverzeichnis, um dem angeregten Leſer das tiefere Eindringen in einzelne Probleme zu erleichtern. Es mag ganz beſcheiden am Schluß ſtehen und braucht nicht entfernt vollſtändig zu ſein; es kann trotzdem ſein Gutes haben.

Ich ſchließe mit herzlichem Danke, nicht nur für das erſte Unternehmen eines ſolchen Werkes, ſondern auch für die gründliche Reviſion in 2. Auflage, die vielen Einzelheiten, die zu nennen der Raum verbietet, in vorteilhafteſter Weiſe zu Gute gekommen iſt.

Freiburg i. B. Privatdozent Dr. Wolf Aly.

Nachdem wir uns in der erſten Nummer dieſes Jahrgangs (S. 47) über die Geſamtleiſtung, die in **Helmolts Weltgeſchichte** vorliegt, geäußert haben, machen wir heute auf das ſchon vor etwa einem Jahr erfolgte Erſcheinen des Schlußbandes, des IX., aufmerkſam (VIII, 677 S. Leipzig und Wien, Bibliographiſches Inſtitut; Preis, wie der übrigen 8 Bände, in Halbleder geb. 10 Mk.). Dr. Alex. Tilles „Großbritannien und Irland“ (im VI. Band begonnen) erhält hier zunächſt ſeinen Schluß „ſeit dem Tode Georgs III.“ (50 S.); desgleichen Prof. Dr. Rich. Mayrs „Weſteuropas Wiſſenſchaft, Kunſt und Bildungsweſen vom 16. Jahrh. bis zur Gegenwart“ (in Band VIII begonnen; hier 160 S.) mit drei Kapiteln über „Die bildenden Künſte“, „Die Naturwiſſenſchaften“ und „Die Geiſteswiſſenſchaften“ im 19. Jahrh. Dann werden als zwei „Ergänzungen“ geboten „Die deutſche Auswanderung“ von Dr. Viktor Haniſch (72 S.) und ein „Methodologiſcher Rückblick auf die Ergebniſſe der „Weltgeſchichte““ von Prof. Dr. Thomas Achelis, der erſtens „Die Ergebniſſe, wie ſie ſich aus der neuen Anordnung des Stoffes und dem Zuwachs an neuem Material ableiten laſſen“, feſtſtellen und zweitens „auf Grund des behandelten Materials eine knappe Skizze moderner Geſchichtswiſſenſchaft verſuchen“ will (42 S.). Wichtiger als jene nicht erwartete „Deutſche Auswanderung“ wäre einer großen Zahl von Leſern und Käufern der „Weltgeſchichte“ wohl eine von früher her für dieſen Ergänzungsband geplante „Anleitung zur Benutzung der Weltgeſchichte“ vom Herausgeber geweſen, von der das nur noch von der Verlagshandlung (nicht mehr auch vom Herausgeber) unterzeichnete Vorwort mitteilt, daß ſie wie anderes „leider wegen Raummangels wegbleiben mußte“. Die Vertröſtung dafür auf eine zweite Auflage dürfte von vielen kaum als ein Troſt empfunden werden. Eine Ausgabe ſolcher „Anleitung“, etwa mit ſynchroniſtiſchen Tabellen, in biegſam kartoniertem Beiheft im Format des Hauptwerkes hätte wohl ihre Käufer gefunden. Abgeſehen aber davon iſt der urſprüngliche Plan im Ganzen durchgeführt worden, da dieſer Ergänzungsband

1) Franzöſiſche Rekonſtruktionen, wie Tafel II, ſind zwar nicht ganz zuverläſſig, aber feſſelnd und intereſſant. Gerade für dieſes Werk empfehlen ſie ſich von ſelbſt.

Digitized by Google

endlich noch eine „Quellenkunde“ auf 148 S., bearbeitet vorzüglich vom Herausgeber, und ein Generalregister zu sämtlichen 9 Bänden bringt, das auf 205 Seiten aus den rund 250 S. der Register der 8 ersten Bände und dem Inhalt dieses Bandes zusammengearbeitet ist und uns schon vorzüglichen Dienst getan hat.

Nun noch ein kurzer statistischer Ueberblick: Das Vorwort des I. Bandes ist „im März 1899“ gegeben, das des letzten „im Dezember 1907“. Auf dem allgemeinen Titel des I. Bandes erscheinen neben dem des Herausgebers die Namen von 30 Mitarbeitern, auf dem des letzten die von 35, doch sind auf den allgemeinen Titeln einzelner Bände noch weitere Namen, im ganzen 6, genannt, deren Träger wohl z. T. während der Ausführung des Werkes wieder zurücktraten oder deren Arbeiten Raummangels wegen zurückgestellt wurden (Georg Schneider und Frhr. Stromer von Reichenbach). Dem Raum nach haben am meisten zum Werke beigetragen Dr. Heinrich Schurtz (585), Prof. Dr. Rich. Mayr (530) und Prof. Dr. K. Haebler (396 S.). 6 Mitarbeiter sind durch den Tod abgerufen worden, darunter Friedrich Ratzel und Hans von Zwiedineck-Südenhorst. Die sämtlichen Bände umfassen CXVIII + 5733 Seiten, wovon 461 S. Register, dazu 55 Karten (nach Titel zu Band I waren nur 24 geplant), 46 Farbendrucktafeln und 132 schwarze Beilagen, bei deren Erwähnung auf den Bandtiteln 15 verschiedene Autoren namhaft gemacht werden. — Unsere früheren Anzeigen des Werkes erschienen in folgenden Nummern dieser Zeitschrift: 1901, I—II u. V; 1902, I—II; 1905, IV u. V; 1908, I. E.

Personalnotizen.

Eine Trauerkunde kam uns aus Norwegen zu. **J. Aars,** Mitleiter der unter seinem Namen und dem seines Kollegen P. Voß rühmlichst bekannten höheren Schule in Kristiania (Vater des Philosophen Kristian Aars), ist am 22. September verschieden. Unter den norwegischen Mitgliedern unseres Vereins hat besonders er uns wiederholt durch Kundgebung unentwegten Sinnes erfreut. Und nicht bloß als Parteifreund haben wir ihn geschätzt. Wer ihn gekannt, weiß, welch' herrlicher Mensch von uns gegangen ist.

Am 25. Oktober feierte einer der treuesten und rührigsten Verfechter unserer Sache die Vollendung des 70. Lebensjahres unter weitgehendster Beteiligung, der Professor am Gymnasium in Hamm Dr. **Berndt,** der als Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses wiederholt in ungemein wirksamer Weise das Wort für die humanistischen Schulstudien ergriffen hat. Der Vorsitzende unseres Vereins und die Redaktoren unserer Zeitschrift haben ihm einen gemeinsamen Glückwunsch gesandt.

Da wiederholt bei mir nachgefragt worden ist, wie es denn mit dem Befinden unseres **Jäger** geht, so sei die tröstliche Nachricht gegeben, daß der Zustand unseres Freundes zwar im Oktober besorgniserregend war, die Folge eines schweren Steckfalschlages, der ihn getroffen hatte, daß aber seine Erholung bereits die besten Fortschritte gemacht hat, wie denn auch das nächste Heft wieder einen Beitrag von seiner Hand bringen wird.

Endlich muß ich notgedrungen auch von mir sprechen und mich entschuldigen, daß das V. und das VI. Heft des jetzt abgeschlossenen Jahrgangs so ungebührlich spät erschienen sind. In der zweiten Hälfte des September wurde ich von einer Krankheit gepackt, die dann Mitte Oktober von einer zweiten Krankheit abgelöst wurde, so daß mir, da zu gleicher Zeit Jäger invalid geworden war, der Gedanke kam, ob wir nicht diesen Jahrgang auf die bis 1904 übliche Zahl von 4 oder 5 Hefte beschränken müßten. Doch es lag Stoff vor, der baldige Veröffentlichung verlangte, und so bin ich sehr froh, daß es gelang, auch noch Heft VI herzustellen. Eine Besprechung der österreichischen Enquete (über die sich inzwischen Kollege Aly im Januarheft der „Neuen Jahrbücher f. Ph. u. P.“ sehr eingehend und sehr entschieden hat vernehmen lassen) und die Anzeige mancher Bücher, die Berücksichtigung in hohem Grade verdienen, mußten allerdings auf das erste Heft des nächsten Jahrgangs verschoben werden, dessen Herstellung begonnen hat. Uhlig.

Abgeschlossen um die Jahreswende 1908/9.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

1005
-991
STACKS

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Neunzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 15 Bogen.
Gewöhnlich sechsmal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
1908 und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung. Heft VI
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.

Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind
an C. Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden, nicht an einen der beiden Herausgeber.

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. Gustav Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
Die 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins	201
Darin: die Debatte über den Vortrag von Immisch über das Recht der Grammatik	204
eine Aussprache über die Stellung des deutschen Unterrichts an den Gymnasien	209
Mitteilungen über Ausdehnung und Ergebnisse der Coeducation von G. U.	210
Die 18. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins	216
Von der Frankfurter Ortsgruppe des Deutschen Gymnasialvereins	218
Von der Hamburger Ortsgruppe des D. G. (Verhandlung über den staatsbürgerlichen Unterricht)	219
Die 5. Jahresversammlung der Berliner Vereinigung der Freunde des hum. Gymnasiums	221
† Friedrich Althoff, von G. U.	227
Adolf Mayer: Die Arbeitsfreudigkeit als Unterrichtsprinzip	228
Redaktionelle Nachschrift	237
Schaffen und Schauen, ein Führer durchs Leben, bespr. von Fr. Aly	239
Die Hellenische Kultur, von Baumgarten, Poland, Wagner, 2. Aufl., bespr. von Wolf Aly	241
Schlußband von Helmolts Weltgeschichte, bespr. von E.	243
Personalnachrichten	244

Der Ergänzungsband zur 6. Aufl. des Großen Meyerschen Konversationslexikons, der fünfte Band des sechsbändigen Meyerschen Lexikons, die zweite Auflage von Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, „Himmel und Erde", Lieferung 1—8, angezeigt auf der zweiten Seite des Umschlags.

Die **Vereinsmitglieder** werden gebeten, die an sie auf der zweiten Seite des Umschlags gerichteten Bitten zu beachten.

Das **Inhaltsverzeichnis zum 19. Jahrgang** wird dem ersten Heft des 20. beiliegen.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1908

Digitized by Google

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

An jedes Mitglied ergeht die Bitte, unsere Bestrebungen durch Werbung in seinem Kreise, besonders auch unter Nichtschulmännern, zu unterstützen. Beitrittserklärungen bitten wir dem Schatzmeister des Vereins, Herrn **Oberlehrer Dr. Lisco in Frankfurt an der Oder, Gubenerstraße 21 b,** mitzuteilen. Von diesem Herrn können auch Probenummern der Zeitschrift und Anmeldungs-Postkarten bezogen werden.

Die Geldsendungen (jährlicher Mindestbeitrag für Deutschland und Oesterreich-Ungarn 2 Mark, für alle anderen Länder 2.50 Mark, **zu zahlen bis zum 1. November des Jahres,** für das sie gelten) beliebe man unter Beifügung von 5 Pfennig Bestellgebühr an den Herrn Schatzmeister zu richten. Auf der Rückseite des Postabschnitts möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll. Empfangsbescheinigungen werden, entgegen dem früheren Verfahren, nur auf besonderen Wunsch ausgestellt.

Von Titel- und Wohnungsänderungen wolle man immer baldigst Herrn Lisco Nachricht geben, da er auch den Versand der Zeitschrift regelt.

Soweit Zahlungsgruppen von zwei oder mehr Mitgliedern bestehen, werden deren Vertreter gebeten, unsern Schatzmeister über Titel- und Wohnungsänderungen und die erforderliche Zahl der Hefte auf dem laufenden zu erhalten und die Beiträge je bis zum 1. November einzusenden.

Literarische Mitteilungen.

Die 6. Auflage des **Großen Meyerschen Konversationslexikons** ist in mustergiltiger Weise mit dem 20. Bd., der die Artikel von Veda bis Zz enthält, zu Ende geführt: gerade in diesem Bande tritt der große Fortschritt gegenüber der 5. Auflage hervor. Aber wenn ein Werk, in dem emsig getrachtet wird die Leser durchweg auch über die neuesten Erscheinungen zu unterrichten im Verlaufe von 6 Jahren erscheint, leuchtet es ein, daß was in den ersten Bänden steht, bei Veröffentlichung des letzten vielfach der Ergänzung bedarf. Solche Ergänzungen sind durch die Redaktion von Anfang an gesammelt, und sie werden nun in einem **Ergänzungsband** von etwa demselben Umfang wie die übrigen und zu demselben Preise käuflich veröffentlich werden, wo es auch nicht an neuen Karten, Plänen, Farbendrucktafeln fehlen wird. Es ist wohl keine Frage, daß jeder Besitzer des großen Werkes diesen Band willkommen heißen wird. — Auch der kleinere **sechsbändige Meyer** geht jetzt seiner Vollendung entgegen. Jüngst erschien der fünfte Band, der vom Nordap bis Schönbein reicht. Wer sich die Mühe geben will, diese Artikel mit den entsprech... im großen Lexikon zu vergleichen, wird zweierlei bemerken: wie überaus geschickt hier die Auslese aus dem in jenem Werk Gebotenen getroffen ist und wie sich hier schon reichlich Ergänzungen und Berichtigungen finden, deren Notwendigkeit sich seit dem Erscheinen von Bd. 14—17 des Großen Meyer ergeben hat. So ist denn das sechsbändige Werk allen sehr zu empfehlen, die an Geld und Zeit zu sparen genötigt sind.

Die 2. Auflage von **Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik** ist jetzt bis zum 8. Band vorgerückt, der von Schulbesuch bis Stoy reicht. Wie vermehrt diese Ausgabe ist, geht schon aus dem Vergleich der Seitenzahlen hervor, die in der ersten dem entsprechenden Abschnitt des Werkes gewidmet ist: dort 627 Seiten, in der neuen Ausgabe 937. Noch besser wird es eingesehen aus einer Uebersicht der Artikel, die jetzt hinzugekommen sind: Schulbüreaukratie, Schuldeputationen und Schulvorstände, Schulen für koloniale Ausbildung, Schülervereine, Schulhaus vom ästhetischen Standpunkt, Schuljahr, Schulpflege, Schulprüfungen, Mannheimer Schulsystem, Deutsches Schulwesen im Ausland, Schwedisches Schulwesen, Schweizerisches Schulwesen, Serbisches Schulwesen, Sexualethik, Sokrates (neben Sokratische Methode), Sterblichkeits- und Altersverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer an den höheren Unterrichtsanstalten in Preußen, Stimmbildung. Man sieht die Vermehrung ist z. T. durch das Hereinziehen ausländischen Schulwesens, z. T. durch Berücksichtigung von Fragen veranlaßt, die neuerdings mit größerem Eifer erörtert worden sind. Und auch für diese neuen Artikel ist es dem Herausgeber gelungen beste Bearbeiter zu gewinnen: wir wollen nur Rausch als Verfasser der Abhandlung über Schülervereine nennen.

Himmel und Erde. Unser Wissen von der Sternenwelt und dem Erdball. Herausgegeben unter Mitwirkung von Fachgenossen von Prof. Dr. **J. Plaßmann** in Münster und Prof. Dr. **J. Pohle** in Breslau, P. **Kreichgauer** S. V. D. in St. Gabriel-Mödling bei Wien und Dr. **Lukas Waager** an der geologischen Reichsanstalt in Wien. Von diesem Werk, dessen erster Band (herausgegeben von den beiden Erstgenannten) eine gemeinverständliche Astronomie enthält und dessen zweiter (verfaßt von Kreichgauer, Waagen und Geheimrat Prof. Dr. van Bebber in Altona) den Werdegang des Weltalls und seiner Lebewelt darstellen soll, sind bisher 8 Lieferungen erschienen, die sich in solchem Grade durch Inhalt, gemeinverständliche Form und Abbildungen auszeichnen, daß allen für Astronomie und Geologie Interessierten dringend ihre Anschaffung zu raten ist, und wer noch nicht In diese Zweige der Naturwissenschaften haben sollte, wird es bei einiger Empfänglic dieses Werk gewinnen. Es erscheint im Verlag der Allgemeinen Verlags-Ge... Berlin, München, Leipzig und wird im Ganzen ca. 28 Lieferungen zu 1 Mk. u bei der prächtigen Ausstattung sehr mäßiger Preis.

d... Vers... bei 19...

Digitized by Google

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Soeben erschien:

M. Tullii Ciceronis Epistulae selectae, temporum ordine compositae. Für den Schulgebrauch mit Einleitungen und erklärenden Anmerkungen versehen von **Karl Friedrich Süpfle.** Elfte umgearbeitete und verbesserte Auflage. Von **Ernst Böckel.** LXIV, 408 Seiten, mit einer Tafel, Reproduktion eines Briefes des Polykrates an seinen Vater Kleon und eine Textabbildung. In Leinwand gebunden 2.50 Mk.

Die Böckel'sche Ausgabe von Ciceros Briefen hat sich trotz des verhältnismässig hohen Preises der früheren Ausgaben an zahlreichen Lehranstalten eingeführt. Ohne den Umfang des Textes wesentlich zu beschränken, ist der Preis der vorliegenden Auflage auf **2.50** Mk. herabgesetzt im Interesse einer allgemeinen Einführung. Die Böckel'sche Ausgabe in ihrer jetzigen Gestalt dürfte nach Inhalt die reichhaltigste und dem Preise nach die billigste der bestehenden Ausgaben sein. Wo die Absicht zur Einführung besteht, liefern wir auf Wunsch gern ein Prüfungsexemplar kostenfrei und bitten wir eventuell zu verlangen.

Historische Grammatik der französischen Sprache von **W. Meyer-Lübke**, o. ö. Professor an der Universität Wien. 1. **Laut- und Flexionslehre.** 1908. gr. 8°. XVI, 277 S. Geh. 5.40 Mk. In Lwd. geb. 6 Mk.

Sammlung vulgärlateinischer Texte. Herausgeg. von **W. Heraeus** und **H. Morf.** 1. Heft: **Silviae vel potius Aetheriae Peregrinatio ad loca sancta.** Herausgegeben von **W. Heraeus.** 1.20 Mk.

Diese Sammlung lateinischer Texte will wichtigeres Material für die Kenntnis des Vulgärlateins, zumal zerstreutes und schwer erreichbares, in handlichen und billigen Ausgaben weiteren Kreisen zugänglich machen. Zum Abdruck kommen Literaturwerke, Inschriften, Grammatikerschriften, Glossarien u. a., teils vollständig, teils in Auszügen, jedoch ohne Kommentar, nötigenfalls mit knappem, kritischem Apparat, mit literarhistorischer Einleitung und Literaturangaben. Weitere Hefte sind in Vorbereitung.

Shakespeare im literarischen Urteil seiner Zeit von **Levin Ludwig Schücking,** Privatdozent an der Universität Göttingen. gr. 8°. VIII, 196 Seiten. 5 Mk.

Die vorliegende Studie beschränkt sich nur auf Shakespeares Lebzeiten und ihren unmittelbaren Nachhall. Ihre Form entspringt dem Ehrgeiz, wissenschaftlich und doch nicht allzu schwer lesbar zu sein. Inhalt: Kapitel I. Shakespeare im Spiegel zeitgenössischen Urteils. II. Das Publikum der Volksbühne. III. Die ästhetischen Gründe der Geringschätzung der Volksbühne und Ben Jonsons „Reform". IV. Shakespeares besondere Stellung. Mit Anhängen zu jedem Kapitel.

Heinrich von Kleist. Das Problem seines Lebens und seiner Dichtung. Ein Versuch von **H. Hellmann.** 80 Pfg.

Die kleine Schrift sucht das Problem, das die Gestalt Kleists in seinem Leben wie in seiner Dichtung bietet aus einem zentralen Punkt heraus zu erklären. Die Möglichkeit dazu entnimmt sie der von der Kleistforschung bisher fast völlig unbeachteten kleinen Prosadichtung: „Ueber das Marionettentheater", in der sie ein wichtiges Selbstbekenntnis des Dichters erkennt. Hier unterscheidet Kleist im Sinne der Romantik drei Stufen der Persönlichkeitsentwicklung: die Marionette zunächst (der noch unbewusste Mensch) in voller Harmonie in sich beruhend, der Mensch sodann, der durch die Bewusstheit seine Sicherheit und Harmonie verloren und zuletzt der Gott (der Mensch in seiner Vollendung), der mit Bewusstsein die Harmonie der Unschuld zurückgewonnen hat. Das Streben der Menschen ist es, sich auf die Stufe der Gottheit zu erheben. In diesem Sinne hat die Sehnsucht nach dem Absoluten Kleists ganzes Leben beherrscht. Er sucht es in der Wahrheit und Kants Philosophie zerstört ihm die Hoffnung auf absolute Wahrheit. Er sucht es in der Kunst und er scheitert in seinem Guiscard. Was er im Leben nicht fand hat er zuletzt im Tode gesucht. Aus dem gleichen Gesichtspunkt wird auch Kleists Dichtung erklärt. Auf der Stufe der Menschen ist Zwiespalt und Verwirrung, von denen Marionette und Gott frei sind. Kleists Käthchen ist Marionette, Achill der Gott, Penthesilea der zwiespältige Mensch. Vollkommen mit der herrschenden Auffassung bricht die Erklärung des Amphitryon, die das Drama widerspruchslos deutet, während jede bisherige Deutung Widersprüche in der Dichtung finden musste. Die in der Schrift gegebene Auffassung des Kleistproblems sieht ihre Rechtfertigung in der Uebereinstimmung, die ihr in Leben und Dichtung Kleists entgegenkommt, alles Problematische in der Gestalt des Dichters wird ihr symbolisch deutbar.

Digitized by Google

Herdersche Verlagshandlung zu Freiburg im Breisgau.

Soeben ist vollständig geworden und kann durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

Bibliothek deutscher Klassiker für Schule und Haus. 2. Aufl., herausgegeb. von O. Hellinghaus. 12 Bände. Geb. in Leinwand *M* 36.—; jeder Band einzeln geb. *M* 3.—

I: Klopstock und der Göttinger Dichterbund. II: Lessing und Wieland. III: Herder, Claudius, Bürger und Jean Paul. IV—VI: Goethe. VII—IX: Schiller. X: Romantik, Dichtung der Freiheitskriege, Chamisso und Platen. XI: Der schwäbische Dichterkreis u. österreich. Dichter. XII: Vom „jungen Deutschland" bis zur Gegenwart.

„. . . Die ganze Auswahl zeugt von vollständiger Unvoreingenommenheit. Ich wünsche ihr größte Verbreitung. Sie gehört in alle Schüler-, Vereins- und Volksbibliotheken, in alle Familienbücherschränke. Den hierbei in Betracht kommenden Faktoren, also den Lehrern, Geistlichen, Vorständen, Eltern wünsche ich dieselbe Einsicht und wahre Geistesfreiheit, die der Herausgeber gezeigt hat." (Süddeutsche Monatshefte, München 1907, Nr. 7, über Bd IV—VI.)

Soeben sind erschienen und können durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

Dreher, Dr Th., Kleine Grammatik der hebräischen Sprache mit Uebungs- und Lesestücken. Für Obergymnasien bearbeitet. Dritte, verbesserte Auflage. 8° (VIII u. 126) M 1.80; geb. in Leinw. M 2.20

Hense, Dr **J.,** Direktor des Gymnasiums zu Paderborn, **Deutsches Lesebuch** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit literarhistorischen Übersichten und Darstellungen. Drei Teile. gr. 8°.

1. Teil: **Dichtung des Mittelalters.** Fünfte Auflage. (XII und 256) *M* 2.20; geb. in Leinw. *M* 2.90 — Früher sind erschienen:

II: **Dichtung der Neuzeit.** 4. Aufl. M 4.20; geb. M 4.80
III: **Beschreibende und lehrende Prosa.** 2. Aufl. M 3.20; geb. M 3.70

Neuer Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

Meine Ferienreise nach Rom. Nach seinem Tagebuche unter Berücksichtigung der lateinischen Schulklassiker herausgegeben von einem Primaner. Mit 4 Plänen und 9 Illustrationen 2,40 M., geb. 3 M.

Ein vorzügliches Prämien- und Geschenkbuch. Auch das neue Rom und sein Leben wird farbenprächtig geschildert.

R. Schirdewahn, Buchh., Weissenfels
bietet zum Kauf an
1 Thesaurus linguae latinae
Alles bisher Erschienene in Heften.
Ankauf bedingt Eintritt in die Subskript.-Verpflichtungen.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.
Paul Cauer:
Zur Reform der Reifeprüfung
Offener Brief an Prof. Friedrich Paulsen in Berlin. — Geheftet 1 Mark.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Soeben erschien:

Die göttliche Komödie.
Entwicklungsgeschichte und Erklärung
von
Karl Vossler,
Professor an der Universität Heidelberg.
Band II. Teil I: **Literarische Entwicklungsgeschichte.**
8°. Elegant kartoniert 5 Mark.

Früher erschienen: Band I. 1. **Religiöse und philosophische Entwicklungsgeschichte.** Band I. 2. **Ethisch-politische Entwicklungsgeschichte.** Der 2. Teil des II. Bandes, die fortlaufende Erklärung der Dichtung, wird 1909 zur Ausgabe gelangen.

Mit Beilagen der **G. Braunschen Hofbuchdruckerei und Verlag, Karlsruhe; Dieterichschen Verlagsbuchhandlung, Leipzig; G. J. Goeschenschen Verlagsbuchhandlung, Leipzig; B. G. Teubner, Leipzig.**

Digitized by Google

STANFORD UNIVERSITY LIBRARY
Stanford, California

DO NOT REMOVE
FOR USE IN LIBRARY BUILDING ONLY

Digitized by Google

Digitized by Google